Conseil de la langue française

NOTES ET DOCUMENTS

64

VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS

Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

RAPPORT
du Conseil de la langue française
sur la place du français
dans les écoles à clientèle pluriethnique
de l'île de Montréal

Québec

-02967/

VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS

RAPPORT

Cet ouvrage a été publié par
le Service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration:
Line Bilodeau
Syvie Dugas
Céline Racine
Diane Letellier

Dépôt légal - 2e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-17416-X

VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS

Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

---

RAPPORT
du Conseil de la langue française
sur la place du français
dans les écoles à clientèle pluriethnique
de l'île de Montréal

DOSSIER SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

AVIS du Conseil de la langue française
à la Ministre responsable de l'application
de la Charte de la langue française

LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE
À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL*

Dans la collection *Notes et documents*

n° 64 VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS *

Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

n° 63 RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE *

Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal

Dans la collection *Dossiers du Conseil de la langue française*

n° 25 L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL **

Situation du français et intégration psychosociale des élèves

André BEAUCHESNE, Hélène HENSLER
Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.)
Université de Sherbrooke

n° 26 LA LOI 101 ET L'ÉCOLE PRIMAIRE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE **

Perceptions des intervenants

Mireille FERLAND, Guy ROCHER
Centre de recherche en droit public
Université de Montréal

Dans la collection *Documentation du Conseil de la langue française*

n° 29 LE QUÉBEC FRANÇAIS ET L'ÉCOLE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE **

Contributions à une réflexion

Des textes de:
Fernand HARVEY
Jacques KURTNESS
Bruno RAMIREZ
Norman HENCHEY
Daniel LATOUCHE
Stephanos CONSTANTINIDES
Anne LAPERRIÈRE

n° 30 LES ALLOPHONES ET LES ANGLOPHONES INSCRITS À L'ÉCOLE FRANÇAISE **

Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques

Gilles SÉNÉCHAL
Conseil de la langue française

* Texte disponible au Conseil de la langue française.
** Document vendu par Les Publications du Québec.

Table des matières

	Page
PRÉSENTATION	xiii
REMERCIEMENTS	xvii
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : UNE DESCRIPTION DE LA SITUATION	11
CHAPITRE PREMIER : DES REPÈRES DÉMOLINGUISTIQUES	13
1.1. Une société de plus en plus diversifiée	13
1.2. Une nouvelle clientèle scolaire	15
1.3. Un phénomène montréalais	18
1.4. L'existence d'écoles à caractère pluriethnique	22
CHAPITRE II : DES RÉSULTATS D'ENQUÊTE	27
2.1. Certains constats de départ	27
2.2. La situation du français en milieu scolaire francophone à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal	32
2.2.1. La place du français dans les usages linguistiques de l'école	34
2.2.2. La maîtrise et l'apprentissage du français, langue d'enseignement	47
2.2.3. Les motivations sous-jacentes à l'apprentissage du français et de l'anglais	52
2.2.4. Les interventions en faveur du développement du français	57

2.2.5. La langue et la qualité des relations interpersonnelles et des rapports intergroupes 61

2.2.6. Le français et la prise en compte de la diversité culturelle 66

2.2.7. L'école, les parents et le milieu 70

2.2.8. Les changements souhaités 80

2.3. L'influence de l'environnement extrascolaire 82

2.3.1. Les usages linguistiques 82

2.3.2. La langue de consommation des médias de masse 83

2.3.3. Quelques indices d'insertion sociale et linguistique 85

CHAPITRE III : LE FRANÇAIS ET LA RÉALITÉ SCOLAIRE PLURIETHNIQUE: INVENTAIRE DESCRIPTIF DES MESURES, SERVICES ET INTERVENTIONS 91

3.1. Les mesures favorisant l'apprentissage du français 91

3.2. Le Programme d'enseignement des langues et des cultures d'origine 95

3.3. La prise en compte de la diversité culturelle et des rapports interethniques 96

3.4. Le personnel scolaire 99

CHAPITRE IV : UN EXAMEN CRITIQUE 103

4.1. L'école française à clientèle pluriethnique comme milieu favorable à l'acquisition, à la maîtrise et à la pratique généralisée du français 103

4.1.1. Le statut du français à l'école 103

4.1.2. L'apprentissage du français 105

4.1.3. L'apprentissage linguistique et le fait français 109

4.2. L'école de langue française et les communautés culturelles 111

4.2.1. La place des langues et des cultures minoritaires à l'école 111

4.2.2. L'école et les parents 116

4.3. Une diversité de situations scolaires 116

4.4. Le pouvoir d'attraction de l'anglais 118

4.5. Les conditions favorables et les obstacles 121

4.5.1. L'influence de la qualité des relations sur la pratique et le développement du français 121

4.5.2. L'influence de l'environnement extrascolaire sur les usages linguistiques et le processus de francisation en cours à l'école 122

4.5.3. Les relations entre l'école et les parents 123

4.5.4. Une politique qui appelle encore une mise en oeuvre 124

4.5.5. Des contraintes d'ordre organisationnel et matériel 126

4.5.6. Le caractère confessionnel du système scolaire 126

4.5.7. Conditions socio-économiques, normes, valeurs culturelles et rapports entre l'école et les communautés culturelles 127

DEUXIÈME PARTIE : LES ORIENTATIONS, LES MESURES ET LES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE 129

CHAPITRE V : LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ET L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE : ORIENTATIONS, MESURES ET RECOMMANDATIONS 131

5.1. Une société de convergence basée sur la participation interculturelle 133

5.2. Le français, principal instrument d'échange et de développement de la culture québécoise 135

5.3. Le rôle de l'école à clientèle pluriethnique 136

5.3.1. Dans l'enseignement du français 137

5.3.2. Dans l'enseignement de l'anglais 140

5.3.3. Dans l'enseignement des langues maternelles 141

5.3.4. Un cadre de politique linguistique pour les écoles 141

5.3.5. Le développement d'une perspective interculturelle 142

5.3.6. La sélection, l'affectation, la formation et le perfectionnement du personnel scolaire 146

5.3.7. La participation des parents 148

5.3.8. L'allocation des ressources 149

5.3.9. Les rapports avec le milieu social environnant 150

ANNEXE 153

BIBLIOGRAPHIE 179

Liste des tableaux

CHAPITRE PREMIER

I.1 Distribution des élèves allophones dans le système scolaire public et privé du Québec selon la langue d'enseignement et la confession, 1986-1987 16

I.2 Évolution de la répartition des allophones selon la langue d'enseignement, réseau public, 1969-1970 à 1986-1987 17

I.3 Élèves inscrits à l'école de langue française par groupe linguistique, 1986-1987 19

I.4 Nombre d'élèves allophones inscrits dans les écoles de langue française et pourcentage des effectifs scolaires qu'ils représentent dans ces écoles, par commission scolaire catholique de l'île de Montréal, 1986-1987 20

I.5 Nombre d'élèves anglophones et allophones inscrits dans les écoles de langue française et pourcentage des effectifs scolaires qu'ils représentent dans ces écoles, par commission scolaire protestante de l'île de Montréal, 1986-1987 21

I.6 Distribution du nombre d'écoles de langue française de l'île de Montréal par commission scolaire et ordre d'enseignement selon le pourcentage d'élèves non francophones (1984-1985) 23

CHAPITRE II

II.1 Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école selon la perception du personnel scolaire et des élèves 36

II.2 Perception des usages linguistiques en classe : distribution en pourcentage du personnel scolaire et des élèves 37

II.3 Perception des usages linguistiques en dehors de la classe : distribution en pourcentage du personnel scolaire et des élèves 38

II.4	Langue parlée pendant les activités parascolaires selon les élèves	39
II.5	Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les élèves de minorités ethniques, selon l'environnement linguistique de l'école : perception de l'ensemble des intervenants et intervenantes	42
II.6	Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les deux catégories d'élèves, selon l'environnement linguistique de l'école : perception des élèves eux-mêmes	43
II.7	Mesures prises concernant l'usage du français à l'école selon les perceptions des élèves et du personnel scolaire : tableau synthèse	46
II.8	Besoins d'ordre cognitif des élèves de minorités ethniques tels que perçus par les intervenants et intervenantes	49
II.9	Rythme de progression des élèves selon leur origine, leur langue d'usage et leur langue d'enseignement, pour l'année scolaire 1983-1984, dans les réseaux public et privé	51
II.10	Raisons évoquées par les élèves quant à leur préférence de la langue à améliorer	54
II.11	Perceptions des élèves quant aux avantages de la maîtrise du français comparativement à l'anglais pour maintenant et pour l'avenir	55
II.12	Mesures prises par l'école en vue du développement du français auprès de la clientèle pluriethnique, selon la perception du personnel scolaire : tableau synthèse	58
II.13	Préférences linguistiques des parents pour leurs enfants	72
II.14	Raisons invoquées par les parents des communautés culturelles favorables à l'apprentissage de la langue maternelle	73
II.15	Raisons avancées pour le choix de l'école	77

II.16 Domaines de changements souhaités par le personnel scolaire en faveur du développement de la langue française auprès de la clientèle pluriethnique 81

II.17 Répartition des jeunes des communautés culturelles selon la langue entendue le plus souvent dans diverses situations 83

II.18 Nombre moyen d'heures d'écoute par semaine de la télévision et de la radio chez les jeunes francophones et allophones selon la langue d'écoute 84

II.19 Répartition du nombre moyen d'heures de lecture par semaine chez les jeunes allophones du secondaire 85

II.20 Répartition des jeunes allophones et francophones selon leurs préférences 87

II.21 Répartition des jeunes allophones et francophones selon les chances d'occuper un poste de prestige 88

ANNEXE

1 Répartition de la population du Québec selon la langue maternelle, par sexe, Québec, 1981 154

2 Répartition de la population du Québec selon l'origine ethnique et le lieu de naissance, 1981 156

3 Répartition des immigrants reçus au Québec durant la période 1962-1970, selon les 10 principaux pays de dernière résidence 158

4 Répartition des immigrants admis au Québec selon les 15 principaux pays de naissance, 1975-1984

5 Répartition des immigrants admis au Québec selon la connaissance du français et de l'anglais, 1975-1985 160

6A Distribution des élèves allophones selon la langue d'enseignement (secteurs public et privé), au Québec 161

6B Distribution des élèves allophones selon la langue d'enseignement (secteur public) : ensemble du Québec et Île de Montréal 162

7 Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

A : Région administrative : Île de Montréal (catholique et protestant) 163

B : Région administrative : Île de Montréal (catholique) 164

C : Commission scolaire : Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.) 165

D : Commission scolaire : Jérôme-Le-Royer 166

E : Commmission scolaire : Sainte-Croix 167

F : Commission scolaire : Baldwin-Cartier 168

G : Commission scolaire : Sault-Saint-Louis 169

H : Commission scolaire : Verdun 170

I : Région administrative : Île de Montréal (protestant) 171

J : Commission scolaire : Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (C.E.P.G.M.) 172

K : Commission scolaire : Lakeshore 173

L : Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle, dans le secteur public français, 1986-1987 174

Présentation

Il existe des problèmes que l'on pourrait qualifier de "trilogiques" ou "trinomiques" : on ne peut jamais en soulever un élément sans que deux autres apparaissent aussitôt. La place du français dans les écoles françaises pluriethniques de Montréal fait partie, à plus d'un titre, de ces problèmes à trois dimensions.

Le simple énoncé de ses données montre d'emblée que le problème se situe obligatoirement au confluent de trois sujets parmi les plus brûlants au Québec : la langue, l'école et l'immigration. Puisqu'il a pour mandat de "surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec" (Charte de la langue française, article 188-b), le Conseil de la langue française ne peut étudier qu'une langue "située". Il la trouve cette fois à l'école, parlée par des jeunes de toutes origines qui apprennent à en faire l'instrument principal de leur insertion sociale. Le Conseil doit dès lors prendre en compte, non seulement la langue française, mais aussi la réalité scolaire, le phénomène de l'immigration et celui des communautés culturelles.

Il suffit d'aller à peine un peu plus loin dans la description de la situation pour voir surgir une autre triade : le français de l'école fréquentée par une clientèle pluriethnique doit définir ses rapports non seulement avec l'anglais, langue d'une communauté importante au Québec et de tout le territoire nord-américain, mais aussi avec la langue d'origine de l'élève issu d'une communauté culturelle, qu'il s'agisse du créole ou de l'espagnol, de l'arabe ou du portugais, du grec ou de l'italien. Le Conseil ne peut donc pas se borner à parler du statut et de la qualité du français à l'école française pluriethnique. Il lui faut analyser, comprendre et promouvoir l'utilité de l'anglais et le droit des langues d'origine à leur préservation et à leur épanouissement.

Quand la situation se précise, un triptyque classique se profile à l'horizon : l'école, la famille et le milieu. Si l'on veut être réaliste et faire oeuvre utile, il ne suffit pas de voir si se fait, et comment se fait, l'apprentissage du français à l'école. Celle-ci est prolongée, concurrencée ou contredite par la famille de l'enfant et par l'environnement social de la famille. L'école ne saurait être isolée de la famille, dont elle doit être le complément, et de la société, qui l'a fait naître et en assure le fonctionnement.

De plus, dès que l'on veut donner un visage au problème, on rencontre la triade élèves - enseignants - parents. À cause de la langue, de certaines différences culturelles et d'autres facteurs, les communications et la collaboration ne sont pas toujours faciles entre ces trois groupes d'acteurs sur la scène linguistique, scolaire et sociale. Le Conseil, pour l'élaboration du présent rapport, a tenu à entendre les uns et les autres par voie de sondages, d'interviews et de consultations.

Enfin, les réponses aux questions posées par l'école française pluriethnique, qui doit franciser et le faire toujours mieux, ne peuvent venir que d'une coopération triangulaire entre le Gouvernement, les commissions scolaires et l'école. Les recommandations du Conseil, toutes adressées à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française à qui seule le Conseil doit donner ses avis, interpellent, parfois ensemble parfois séparément, ces trois intervenants.

On pourrait, on doit même, combiner chacun des trinômes évoqués avec quelques binômes bien connus. La langue, par exemple, n'est pas simplement un code de communication, mais aussi l'expression d'une culture et un facteur d'identité, à telle enseigne que l'on ne peut parler de langue sans parler d'identification à une culture (à moins qu'il ne s'agisse de l'espéranto qui, parce qu'il est sans culture, est sans avenir). Une société qui tient à son avenir et à son épanouissement ne peut non plus promouvoir sa diversité sans assurer sa cohérence. La réflexion sur le français à l'école pluriethnique a inévitablement conduit le Conseil à entrevoir quelque chose du Québec de demain, dans la région de Montréal du moins, et cet avenir semble ne pouvoir être fait que d'unité dans la diversité.

Vivre la diversité en français est un titre que l'on aurait tort d'interpréter univoquement comme s'il pouvait se dire de façon monocorde et s'entendre en monodie. Chacun de ses termes doit retentir, au contraire, de multiples harmoniques. "Vivre" laisse entendre des voix nombreuses, tantôt conjuguées tantôt distinctes : enfants, enseignants, parents, à l'école, dans la famille ou dans la société. "Diversité" s'appuie en contrepoint sur des notes de cohérence et d'unité, tout en laissant résonner toute la gamme des différences culturelles. "Français" s'entend sur un mode majeur où la langue rejoint la culture; et le Québec, la francophonie.

Plus que jamais peut-être, vu la complexité du sujet, le Conseil a consulté, recueilli attentivement les données, mis en commun les idées, confronté les opinions et réfléchi de façon collégiale. Il remercie tous ceux et toutes celles qui, membres du comité, intervenants, consultés, universitaires sollicités pour avis ou collaborateurs d'un lieu de recherche, ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration du présent rapport. Le Conseil ne prétend pas avoir dit le dernier mot. En rendant ce rapport public, il veut participer au débat, le nourrir et contribuer à la recherche de solutions dans un domaine où il est encore temps d'agir au profit de tous les Québécois, quelle que soit leur langue maternelle ou leur origine.

JEAN MARTUCCI,
président
du Conseil de la langue
française

Remerciements

Le Conseil de la langue française remercie les membres du comité qu'il a créé en vue de lui proposer les éléments d'une politique du français dans les écoles françaises à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal.

Présidé par monsieur Henri Acoca, ce comité s'est réuni à une vingtaine de reprises. Il était composé de:

Monsieur Pierre GEORGEAULT, directeur des Études et recherches au Conseil;

Madame Lise LAVOIE-GAUTHIER, conseillère pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal;

Monsieur Robert L'HEUREUX, secrétaire du Conseil;

Madame Sheila McLEOD ARNOPOULOS, écrivaine et journaliste;

Madame Françoise MORIN, agente de recherche au Conseil;

Monsieur Gilles SÉNÉCHAL, agent de recherche au Conseil.

Ont également fait partie du comité lors de la première phase de ses travaux:

Monsieur Michel AMYOT, directeur des Études et recherches au Conseil de 1978 à 1985;

Monsieur Louis-Edmond HAMELIN, membre du Conseil de 1983 à 1985;

Monsieur Michel PLOURDE, président du Conseil de 1980 à 1985.

Le Conseil de la langue française tient aussi à remercier toutes les personnes qui ont produit des travaux pour alimenter sa réflexion.

Les membres d'un groupe de consultation composé d'une quinzaine d'intervenants (parents, enseignants, élèves, directeurs d'école) qui ont présenté un rappport intitulé : Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique.

Les sept universitaires de disciplines et d'horizons linguistiques et culturels différents dont les travaux sont réunis dans la publication intitulée : Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique. Contributions à une réflexion.

Monsieur André BEAUCHESNE et madame Hélène HENSLER du Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke dont l'enquête est publiée sous le titre : L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Situation du français et intégration psychosociale des élèves.

Madame Mireille FERLAND qui, sous la direction de monsieur Guy ROCHER du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, a mené une étude ayant pour titre : La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique. Perceptions des intervenants.

Monsieur Gilles SÉNÉCHAL qui a réalisé une enquête sur les attitudes et les comportements linguistiques des allophones et des anglophones de l'île de Montréal inscrits à l'école française de niveau secondaire IV et V et de niveau collégial I, II et III. Les résultats de cette enquête feront l'objet d'une publication qui s'intitulera : Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques.

* * *

Le secrétariat du comité et le travail de coordination ont été assurés par madame Françoise MORIN et monsieur Gilles SÉNÉCHAL.

Introduction

C'est devenu à présent un lieu commun de dire que la transformation de la physionomie des écoles de langue française de la région de Montréal sur les plans ethnique, linguistique et culturel, a créé une dynamique nouvelle au sein des écoles. Elles se présentent comme des milieux où des enfants de toute origine se rencontrent et où des rapports interethniques et culturels des plus variés sont vécus, bien ou mal. Tout cela est le fruit d'un long processus dont le Conseil de la langue française veut rappeler les principales étapes avant d'exposer l'angle sous lequel il entend aborder cette question.

IMMIGRATION ET CHOIX SCOLAIRES : UN RAPPEL HISTORIQUE

Jusqu'aux années 60, la société canadienne-française n'arrivait pas vraiment à dépasser les vieux réflexes défensifs qui avaient présidé à la sauvegarde de son identité. Craignant que la société ne puisse assurer l'intégration des immigrants, "à l'exception des Français et des Belges et à condition qu'ils soient catholiques"[1], les élites d'alors croyaient que les immigrants viendraient minoriser encore davantage les Canadiens français.

La mise en place de structures scolaires confessionnelles à une époque où langue et religion se recoupaient à peu près parfaitement, n'aida en rien l'élimination progressive d'une attitude défensive et l'émergence d'une pratique de rapprochement. Le système scolaire catholique est demeuré homogène et majoritairement de langue française alors que le système protestant, identifié traditionnellement à l'enseignement en anglais et plus indépendant des églises, recevait tous les jeunes appartenant à diverses confessions religieuses.

---

1. Fernand Harvey, "La question de l'immigration au Québec, génèse historique", Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion, Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française", nº 29, 1987, p. 14.

C'est surtout après la Seconde Guerre mondiale que l'attitude des Canadiens français à l'égard des immigrants a commencé à se transformer. Comme le souligne Fernand Harvey, les enjeux de l'immigration s'expriment alors sous les quatre thèmes suivants : les dangers d'une rupture de l'équilibre démolinguistique canadien, les choix scolaires des immigrants, l'absence d'une politique d'immigration de la part du gouvernement du Québec et le problème de la non-intégration des immigrants à la société canadienne-française[2].

À la fin des années 60 et au cours des années 70, une politique québécoise d'immigration est élaborée et des actions sont entreprises dans divers champs d'activités : service d'accueil aux arrivants jeunes et adultes, service de placement sur le marché du travail, politique sélective de recrutement, service de formation et d'adaptation[3].

À partir de 1978, le Québec s'intéresse davantage à la qualité de l'insertion des nouveaux venus. Politiques gouvernementales et plans d'action veulent concilier les deux pôles de la dynamique sociale : d'une part, le maintien et le développement des communautés ethnoculturelles dans un mouvement de participation à la société francophone d'accueil, et d'autre part, la nécessaire promotion de la langue et de la culture françaises[4].

---

2. Ibid., p. 22.

3. Parmi les divers services offerts, mentionnons la création, en 1969, des classes d'accueil destinées aux enfants d'immigrants non francophones et celle des centres d'orientation et de formation des immigrants (C.O.F.I.). Créés en 1968 et limités d'abord à l'apprentissage du français et de l'anglais, ces centres seront rattachés au ministère de l'Immigration en 1974. En 1976, les C.O.F.I. ne dispenseront plus que l'enseignement du français mais ils incluront dans les cours offerts les volets adaptation et intégration à la société québécoise.

4. Ces questions et orientations sont contenues notamment dans les énoncés suivants: Gouvernement du Québec, ministère du Développement culturel et scientifique, La politique québécoise de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, 67 pages; Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Autant de façons d'être Québécois : Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, Québec, M.C.C.I., 1983, 88 pages; Gouvernement du Québec, ministre d'État au Développement culturel, La politique québécoise du développement culturel, 2 vol., Québec, Éditeur officiel, 1978, 472 pages.

En même temps qu'une politique québécoise de l'immigration est définie et que des services sont offerts, la question des choix scolaires des immigrants soulève de nombreuses controverses et, peu à peu, il devient évident que ce choix est vital pour l'avenir du Québec[5]. Doit-on laisser aux parents immigrants le libre choix de la langue d'enseignement? Doit-on exercer sur eux une contrainte mitigée en faveur du français? Ou encore, doit-on les forcer par obligation légale?

Les interventions de l'État par le biais des différentes législations linguistiques votées depuis 1969 au Québec, ont adopté tour à tour les trois orientations précédentes. La première législation linguistique, la loi 63, était destinée à mettre fin à la crise politique qui avait secoué la banlieue montréalaise de Saint-Léonard; elle confirmait le libre choix de la langue d'enseignement dans les écoles publiques tout en exigeant que tous les enfants qui fréquentaient les écoles publiques québécoises apprennent et connaissent le français. La loi 22, votée en 1974, restreignait le principe du libre choix : seuls les enfants qui maîtrisaient déjà l'anglais avaient accès à l'école anglaise. Enfin, la loi 101, votée en 1977, restreignait davantage l'accès à l'école anglaise[6].

Quelques mois avant la promulgation de la loi 22, en avril 1973, le ministère de l'Éducation adoptait un Plan de développement de l'enseignement des langues qui poursuivait les objectifs suivants: l'amélioration de l'enseignement du français, langue maternelle; l'amélioration de l'enseignement du français et de l'anglais, langues secondes, et la mise en place de structures pour faciliter l'adaptation des immigrants à l'école francophone. Ce plan s'accompagnait de mesures administratives et financières touchant la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, l'encadrement, l'animation, l'équipement et le matériel pédagogiques, l'accueil des enfants d'immigrants et les activités parascolaires[7].

Les diverses législations linguistiques, principalement la loi 101, et les mesures d'ordre pédagogique ont orienté les enfants

---

5. Fernand Harvey, op. cit. p. 20.

6. Michel Laferrière, "L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec: De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État", Sociologie et sociétés, vol. XV, n° 2, octobre 1983, pp. 128-129.

7. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Plan de développement de l'enseignement des langues, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation, supplément n° 21, avril 1973.

immigrants et ceux des communautés culturelles vers l'école française et ont amené celle-ci à adapter peu à peu son approche. D'une conception de l'école axée sur la prépondérance de la culture française, on passera progressivement à celle faisant une place plus large à la diversité culturelle, pour enfin aboutir, de nos jours, à l'éducation interculturelle, dont la forme et la substance s'affirment et se précisent[8].

L'EXPÉRIENCE DES AUTRES PAYS

Le Québec n'est évidemment pas seul à s'intéresser à cette question. Comme lui, un grand nombre de pays occidentaux industrialisés sont passés d'un processus d'intégration du simple registre linguistique[9] à une prise en compte culturelle des individus et des groupes composant la société.

Aux États-Unis, en Angleterre ou au Canada anglais[10], les tendances à l'assimilation qui prévalaient encore il n'y a pas longtemps, ont fait place, dans les écoles, à des approches pédagogiques davantage axées sur les échanges interculturels et la lutte contre le racisme. Des efforts importants ont été consacrés à la révision du matériel

---

8. Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation, 1983, 51 pages; Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise et les communautés culturelles, Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, M.É.Q., 1985, 180 pages (annexe).

9. Nous y retrouvons en effet des mesures semblables à celles mises de l'avant au Québec : classes d'accueil ou d'initiation, mesures compensatoires de soutien linguistique, enseignement des langues d'origine, le tout dans une perspective d'abord fonctionnelle.

10. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel : Réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques", Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion, Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française", 1987, nº 29, 360 pages; Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol. V, nº 5, 1984; Stan Shapson et Vincent d'Oyley (ed.), Bilingual and Multicultural Education : Canadian Perspectives, England, collection "Multilingual Matters" nº 15, 170 pages; Dona M. Gollnick et Philip C. Chiun, Multicultural Education in a Pluralistic Society, Mosby Co., 1983, 332 pages.

didactique, à la formation et au perfectionnement du personnel scolaire et au développement de projets réalisés en collaboration avec les communautés de base. Certaines mesures ont été prises en France[11] également et elles ont conduit à la reconnaissance du principe de l'identité culturelle des groupes et des individus et à la mise en oeuvre d'éléments d'une pédagogie interculturelle. Ces expériences ne doivent toutefois pas faire oublier l'existence de fortes poches de résistance.

Malgré des parentés certaines entre les divers pays, il existe une situation propre au Québec, dans la mesure où la prise en compte et la valorisation du pluralisme culturel s'y trouvent constamment reliées à la promotion du statut du français, langue commune.

LA PROBLÉMATIQUE

L'arrivée des enfants des communautés culturelles dans les écoles françaises de la région montréalaise a suscité, ces dernières années, l'intérêt à la fois des organismes d'enseignement, des chercheurs et des pédagogues. Elle est à la source d'un important questionnement dont nous rappelerons brièvement les principaux termes pour mieux exposer ensuite le point de vue du Conseil de la langue française.

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE DE LANGUE FRANÇAISE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES : LES TERMES DU DÉBAT

La question de l'intégration des enfants des communautés culturelles à l'école s'est posée dans des termes qui sont ceux de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Le débat avait déjà été lancé au début des années 70 à propos des enfants des milieux défavorisés qui connaissaient de nombreux échecs scolaires. Plusieurs études avaient alors démontré les relations existant entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales, qu'elles soient d'ordre économique, culturel ou autre, et l'influence déterminante des facteurs socio-économiques et culturels sur le cheminement scolaire des enfants : "ce ne sont pas des individus qui sont mis en situation d'échec par

---

11. Martine A. Pretceille, Des enfants non francophones à l'école : Quel apprentissage? Quel français?, Paris, Colin, Cahiers de pédagogie moderne n° 66, s.d., 173 pages. Voir également : Jacques Berque, L'immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, Centre national de documentation pédagogique, 1985, 119 pages.

l'école mais des groupes sociaux[12]". Une série de mesures furent donc proposées pour contrecarrer une partie des effets des mécanismes de sélection et d'orientation de l'école conduisant à l'exclusion scolaire et sociale[13].

La présence croissante, avec la loi 101, d'enfants des communautés culturelles a posé avec plus d'acuité la question de l'égalité des chances et du respect des différences. En effet, le caractère de plus en plus diversifié de la clientèle, de même que la tendance de l'école à imposer normes et modèles, ceux de la culture dominante, sont apparus avec encore plus d'évidence. Le débat a repris sensiblement dans les mêmes termes et à partir de constats semblables : échecs scolaires, programmes et matériel peu adaptés, tests de classement et de sélection, mécanismes d'orientation, distance culturelle se traduisant par les différences entre les normes et valeurs de l'école et celles des élèves, de leur famille et de leur milieu, discrimination socio-économique et culturelle mais aussi raciale dans certains cas[14].

Les parentés sont d'autant plus grandes que plusieurs écoles à clientèle pluriethnique sont situées en milieu défavorisé. Comme le rappelle Anne Laperrière, "les écoles de milieux populaires ont accueilli les populations immigrantes les plus démunies au départ[15]". Il existe aussi des différences notables de situation socio-économique

---

12. Mireille Lévesque, L'égalité des chances en éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, 1979, pp. 72-73.

13. Mesures dites compensatoires. Elles visent à combler l'écart existant entre l'école et les enfants, tant du côté des enfants (mesures de rattrapage scolaire) que du côté de l'adaptation de l'école aux besoins particuliers des enfants des milieux populaires, défavorisés (respect et prise en compte des différences, diversification des écoles et des enseignements).

14. Quelques études, surtout de type monographique, en ont traité : Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais, Rapport d'un groupe de travail (1978-1979), C.S.I.M., 1981, 20 pages; Anne Laperrière, L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : Une recherche exploratoire, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1983, 76 pages.

15. Anne Laperrière, "L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires montréalais : Vers une autre école?", Cahiers de recherche sociologique, vol. II, nº 2, septembre 1984, p. 91.

entre les communautés culturelles, par exemple entre celles d'immigration ancienne et celles d'immigration plus récente, et entre les membres de ces communautés. Pour certains, il ne s'agit que d'une appartenance temporaire à une couche ou à un milieu social défavorisé; d'autres, par contre, partagent avec des Québécois francophones de souche, une même condition sociale et économique difficile, doublée de problèmes d'adaptation psychologique et culturelle à une nouvelle société.

Une série de mesures ont été proposées sur le modèle des mesures de type compensatoire déjà en vigueur pour les milieux défavorisés. Ces mesures de rattrapage scolaire et linguistique visaient l'adaptation fonctionnelle des jeunes aux exigences et aux contraintes de l'école et le rapprochement de cette dernière avec les parents et le milieu. Mais, tout en soulignant leur bien-fondé, plusieurs observateurs se sont interrogés sur la capacité de l'école d'assurer une véritable égalité des chances en éducation par ces seules mesures[16].

L'examen des solutions proposées a fait apparaître alors un autre élément du débat, soit la place des communautés culturelles dans la société québécoise et leurs rapports avec la société francophone majoritaire. La discussion a porté sur le degré d'ouverture et d'adaptation de l'école aux diverses réalités des communautés culturelles. Au delà du problème de l'égalité des chances, on s'est attardé à la capacité de tranformer le système scolaire, surtout montréalais, de telle sorte qu'il intègre, dans sa trame même, des éléments significatifs des cultures ethniques minoritaires, qu'il reflète, dans toutes ses composantes, les réalités de sa clientèle et qu'il prépare les jeunes à vivre dans une société diversifiée. Dans certains cas, les mesures ne visent plus uniquement les enfants des communautés culturelles mais s'adressent aussi à l'ensemble des élèves[17].

Nous retrouvons, sous le vocable "éducation interculturelle", diverses tentatives en la matière : efforts de clarification théorique et idéologique, propositions d'éléments de politique ou d'orientation, opérationalisation sous forme d'objectifs d'apprentissage (pédagogie

---

16. L'étude d'Anne Laperrière, déjà citée, présente une synthèse éclairante des divers points de vue.

17. De tous les rapports ou études, le rapport L'école québécoise et les communautés culturelles est celui qui traduit sans doute le mieux les deux "volets" du débat. Sa facture même en rend compte : la première partie traite de l'égalité des chances et la seconde propose des éléments d'une politique d'éducation interculturelle.

interculturelle)[18]. Un nouveau débat s'engage aussi autour du type de pluralisme, de perspective interculturelle et de projet de société que cela implique: simple adaptation fonctionnelle, échange interculturel ou société en mosaïque?

LE POINT DE VUE DU CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE

Rappelons que la Charte de la langue française, et la politique québécoise de la langue française qui l'a précédée, manifestaient la volonté gouvernementale de garantir au français un statut de langue commune et de rassembler toutes les composantes de la société québécoise autour de la culture d'expression française. Elles reconnaissaient, du même souffle, la place particulière de la communauté anglophone et l'existence de la diversité de la société québécoise. D'autres documents gouvernementaux, le Livre blanc sur la politique de développement

---

18. Conseil supérieur de l'éducation, op. cit.; Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise et les communautés culturelles, op. cit.; Lise Lavoie-Gauthier et Johane Tremblay, Orientations de la Commission des écoles catholiques de Montréal en regard de l'éducation interculturelle, C.É.C.M., Service des études et Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 12 pages (annexe), document approuvé par le Conseil des commissaires le 2 juin 1986; les études du Collectif de recherches interculturelles : J. Limoges et A. Beauchesne, avec la collaboration de M. Boucher, Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations interethniques en milieu scolaire secondaire, Collectif de recherche sur l'intégration des ethnies, Université de Sherbrooke, 1983, 107 pages; J. Limoges, A. Beauchesne, R. Cormier, et D. Paul, Étude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois, Première partie : Justification et élaboration du cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions entre les ethnies en milieux scolaires québécois, Rapport annuel 1981-1982, Sherbrooke, 1983, 182 pages; Fernand Ouellet, Éducation interculturelle, compréhension interculturelle et communication interculturelle : Essai de clarification des concepts, Collectif de recherche sur l'intégration des ethnies, Sherbrooke, 1984, 40 feuillets; certains textes présentés au Conseil de la langue française dans le cadre des travaux de son Comité sur la place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : Stéphanos Constantinides, "Le fait français et la réalité multiculturelle au Québec"; Bruno Ramirez, "L'immigration, l'ethnicité et l'avenir interculturel du Québec" et Anne Laperrière, Le Québec français (...) op. cit.

culturel, Autant de façons d'être Québécois, sont venus réaffirmer la primauté du français et le droit des communautés culturelles de préserver et de développer leur langue et leur culture dans le respect de cette primauté. Autant de manifestations gouvernementales qui témoignent de la volonté de lier étroitement, au Québec, le mouvement d'intégration des communautés culturelles à la nécessité de faire du français la langue de la participation à la société, la langue commune de tous les Québécois et le véhicule principal de leur culture. Aujourd'hui encore, il s'avère tout aussi impérieux de réaffirmer cette volonté politique qui, de plus, devrait trouver sa base et son écho dans la population.

Dans cette optique, l'école de langue française s'est vu confier les tâches de garantir l'égalité des chances, d'assurer l'intégration linguistique des jeunes des communautés culturelles et leur insertion dans une société majoritairement francophone. Cette mission traduit un choix social et politique fondamental. L'intégration linguistique et le développement d'une capacité générale de participer pleinement à la société québécoise, de l'influencer et de vivre dans un cadre de vie francophone deviennent donc des éléments essentiels à cette égalité des chances. Ces objectifs doivent se réaliser dans un contexte scolaire qui prend en compte les besoins et l'identité des élèves. Pareilles tâches assignées à l'école soulèvent des difficultés et impliquent de sa part, d'importants rajustements.

Conscient de ces enjeux, le Conseil de la langue française s'est intéressé surtout à la situation du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. En plus de s'inscrire dans le cadre général de son mandat, l'intérêt du Conseil traduit sa préoccupation à l'endroit des jeunes et de l'avenir du français au Québec. C'est pourquoi, il s'est posé les interrogations suivantes :

1. L'école pluriethnique est-elle un milieu propice au développement du français?

   - Le climat linguistique de l'école favorise-t-il l'apprentissage et le développement du français?

   - Quelles sont les conditions favorables à un tel développement?

   - L'école prépare-t-elle les jeunes à vivre au Québec dans un cadre de vie francophone?

2. Quels facteurs doit-on prendre en compte pour expliquer la situation du français et l'état de son développement?

3. Quelles sont les perspectives de développement en matière linguistique? Quelle est la nature des préoccupations de l'école à cet égard?

4. Quelle place l'école fait-elle aux langues et aux cultures d'origine?

5. Quels liens faut-il établir entre la promotion du français et le respect de la diversité?

6. Quelle est l'influence de l'environnement extrascolaire : famille et entourage sont-ils des milieux également propices au développement du français?

7. Puisque l'école n'agit pas en vase clos et que les attentes formulées à son endroit dépendent dans une large mesure des orientations de la société, quels choix sociaux et politiques devons-nous faire comme société pour répondre aux nouveaux enjeux?

8. Quelles orientations et mesures faut-il adopter pour atteindre les objectifs poursuivis?

C'est à ces questions, qui intéressent bien sûr l'école mais aussi la société dans son ensemble, que ce rapport entend apporter des éléments de réponses.

LES COMPOSANTES DU RAPPORT

La première partie présente une description de la situation et en propose un examen critique. Après un rappel de certains repères démolinguistiques, nous examinons, dans le cadre de la dynamique de l'école à caractère pluriethnique, ce qu'il en est de la place du français et de ses rapports avec la réalité pluriethnique au sein de l'école et dans l'environnement familial et extrascolaire. Nous dressons également un inventaire des réponses du système scolaire à cette nouvelle réalité.

La deuxième partie est consacrée à l'exposé des orientations et des mesures proposées, sous forme de recommandations, par le Conseil de la langue française.

PREMIÈRE PARTIE

Une description de la situation

CHAPITRE PREMIER

Des repères démolinguistiques

1.1. UNE SOCIÉTÉ DE PLUS EN PLUS DIVERSIFIÉE

On compte en 1981, selon les données du recensement de cette même année, 397 190 personnes possédant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, soit 6 % de la population québécoise; ce pourcentage atteint 10 % dans la région montréalaise et 19 % sur l'île de Montréal. D'autres critères[1], tels l'origine ethnique ou le lieu de naissance, révèlent une présence encore plus grande des communautés ethnoculturelles au Québec et plus particulièrement à Montréal; selon ces critères, près de 25 % de la population de l'île de Montréal se rattacherait à l'une ou l'autre de ces communautés.

Le recensement de 1981 permet aussi d'identifier les communautés les plus importantes au plan numérique : ce sont les communautés italienne (la plus nombreuse), juive, grecque, allemande et portugaise. Elles comptent parmi les plus anciennes et, de ce fait, elles sont à l'heure actuelle les plus structurées et les mieux organisées, grâce à un réseau d'institutions et de services qu'elles se sont peu à peu donné. Nous retrouvons parmi les communautés d'immigration plus récente, celles d'origine haïtienne, vietnamienne, indo-pakistanaise et latino-américaine[2].

---

1. Aucun critère, que ce soit la langue maternelle, l'origine ethnique, le lieu de naissance, l'appartenanace religieuse ou culturelle, ne recouvre à lui seul la réalité. Toute mesure statistique reste donc approximative et il faut en tenir compte dans l'interprétation des données.

2. Voir tableaux 1 et 2, en annexe.

La suppression en 1966 des aspects les plus ouvertement discriminatoires de la Loi fédérale sur l'immigration amena une diversification de plus en plus grande des pays sources d'immigration[3], accentuant d'autant le caractère pluriethnique et culturel de la région montréalaise. En outre, l'immigration des dix ou quinze dernières années provient en majorité des pays du Tiers-Monde, du Sud-Est asiatique, des Antilles et d'Amérique latine, et remplace l'immigration traditionnelle jusque-là d'origine européenne[4]. En 1960, l'Europe fournissait 82 % des effectifs immigrants pendant que l'Asie, l'Amérique latine et les Antilles ne comptaient respectivement que pour moins de 2 % de ces effectifs. En 1980, la tendance était pour ainsi dire inversée : Europe (25 %), Asie/Sud-Est asiatique (45,6 %), Amérique latine et Antilles (15 %). Haïti et le Viêt-Nam sont les deux pays qui ont fourni le plus fort contingent des dernières années.

Les données sur la connaissance des langues officielles du Canada nous permettent enfin d'avoir une mesure, si modeste soit-elle, de l'intégration linguistique des communautés culturelles établies au Québec. Lors du recensement de 1981, 62,3 % des allophones du Québec affirment être en mesure "de soutenir une conversation en français". Il faut relever toutefois des écarts importants entre les communautés allophones. La majorité des membres des communautés arabe (85 %), espagnole (83 %), vietnamienne (82 %), italienne (80 %) et portugaise (74 %) déclare avoir une certaine connaissance du français pendant qu'une minorité seulement de gens parmi les communautés grecque (31 %) ou chinoise (27 %), par exemple, affirme la même chose. Chez la population de langue maternelle anglaise née à l'étranger, 40 % déclare connaître le français. Les statistiques du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (M.C.C.I.) indiquent de plus que près des deux tiers de la population immigrante admise au Québec entre 1975 et 1984 n'avaient aucune connaissance du français; 36 % aucune connaissance ni du français ni de l'anglais et 25 % une connaissance de l'anglais seulement[5].

---

3. Avant 1971, les deux tiers des immigrantes et immigrants venaient de cinq ou six pays; dans les années 80, ils proviennent d'au moins une quinzaine de pays. Voir tableaux 3 et 4 en annexe.

4. Au XIX^{e} siècle, les immigrants provenaient essentiellement d'Europe du Nord, de Grande-Bretagne surtout; au début du XX^{e} siècle, des immigrants arrivèrent en provenance de l'Europe de l'Est et, après la Seconde Guerre mondiale, d'Europe du Sud, d'Italie, de Grèce et du Portugal.

5. Voir tableau 5, en annexe. Ces données incluent toute la population concernée, y compris les enfants.

1.2. UNE NOUVELLE CLIENTELE SCOLAIRE

Il est difficile d'évaluer avec précision l'importance numérique des élèves des communautés culturelles inscrits dans les écoles du Québec. Le recours au seul critère de la langue maternelle, sur lequel se fondent les statistiques administratives scolaires, amène à sous-estimer leur importance réelle. Rappelons seulement qu'en tenant compte aussi de certaines estimations du M.C.C.I.[6] et d'autres données relatives aux élèves de confession juive, les auteurs du rapport L'école québécoise et les communautés culturelles[7] avançaient pour 1983-1984, le chiffre de 100 000 élèves, soit environ 10 % de la population scolaire. Mais les statistiques établies selon la langue maternelle restent les plus disponibles et sont les seules comparables d'une année à l'autre. Ce sont donc à elles que nous ferons appel pour brosser le tableau de cette nouvelle clientèle scolaire, tout en étant conscient qu'elles amènent une sous-représentation des élèves issus des communautés culturelles. Il faudra donc lire les données présentées dans les pages suivantes en ayant constamment ce fait à l'esprit.

Les statistiques administratives disponibles au ministère de l'Éducation du Québec (M.É.Q.)[8] indiquent que le système scolaire québécois, public et privé, va accueillir, en 1986-1987, environ 69 000 élèves allophones (tableau I.1)[9].

---

6. Ces estimations concernaient les enfants noirs anglophones et ceux d'origine haïtienne, le plus souvent identifiés comme étant de langue maternelle anglaise ou française. Sources : Claire Benjamin, "Considérations sur l'évolution démographique de la population haïtienne au Québec", gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1983 (document de travail); Yvan Turcotte, Évaluation des populations des communautés noires, gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1984.

7. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise (...), op. cit., p. 12.

8. Les chiffres fournis pour 1986-1987 sont ceux qui étaient disponibles à la mi-novembre 1986. Il s'agit de données, dites provisoires, qui englobent 95 % des inscriptions de l'année en cours.

9. On entend généralement par allophone toute personne d'une autre langue maternelle que le français, l'anglais, l'inuktitut ou les langues amérindiennes.

TABLEAU I.1

Distribution des élèves allophones[a] dans le système scolaire public et privé du Québec selon la langue d'enseignement et la confession, 1986-1987

Système scolaire	Langue d'enseignement		Total
	Français	Anglais	
Privé	6 967	1 242	8 209
Public	37 810	22 989	60 799
- catholique	(32 510)	(15 314)	(47 824)
- protestant	(5 300)	(7 675)	(12 975)
Total	44 777	24 231	69 008

a. Le critère de la langue maternelle amène une sous-estimation de la population réelle des élèves des communautés culturelles.

Source : Fichier élèves standard, M.É.Q. (données provisoires). Voir tableaux détaillés en annexe (tableaux 6A et 6B).

Les changements démographiques dont nous avons parlé précédemment ont coïncidé avec la mise en oeuvre de politiques linguistiques qui ont modifié profondément le profil de la population scolaire des écoles publiques de langue française qui font l'objet de notre examen. Comme nous le révèle le tableau I.2, cette évolution s'est effectuée rapidement. Au début des années 70, les élèves allophones étaient inscrits très majoritairement (82 %) dans des écoles de langue anglaise; ils se retrouvent aujourd'hui dans des écoles de langue française : 62 % des 60 799 élèves allophones inscrits dans les écoles publiques en 1986-1987 reçoivent leur enseignement en français. De plus, environ 10 000 élèves anglophones[10] y reçoivent aussi leur enseignement, un certain nombre ayant volontairement fait ce choix. La majorité d'entre eux est

10. Ce nombre inclut aussi des jeunes des communautés culturelles qui ont déclaré avoir l'anglais comme langue maternelle.

inscrite dans les commissions scolaires catholiques et un peu moins de la moitié se retrouve sur l'île de Montréal. Ils constituent 4 % de la clientèle scolaire des écoles de langue française de l'île de Montréal et sont concentrés dans les commissions scolaires et écoles établies dans l'ouest et le centre-ouest de l'île.

TABLEAU I.2

Évolution de la répartition des allophones selon la langue d'enseignement, réseau public, 1969-1970 à 1986-1987

Langue d'enseignement	Année scolaire[a] 1969/1970 %	1973/1974 %	1976/1977 %	1977/1978 %	1980/1981 %	1983/1984 %	1986/1987 %
Préscolaire							
Français	—	—	—	—	71,3	67,9	68,8
Anglais	—	—	—	—	28,2	32,2	31,2
Primaire							
Français	—	—	—	—	41,8	58,9	68,6
Anglais	—	—	—	—	58,2	41,1	31,4
Secondaire							
Français	—	—	—	—	26,7	35,8	54,0
Anglais	—	—	—	—	73,3	64,2	46,0
Total							
Français	14,9	18,6	20,5	26,9	38,7	48,7	62,0
Anglais	85,1	81,4	79,5	73,1	61,3	51,3	38,0

a. Tableau établi en fonction d'années repères, notamment celles relatives aux lois linguistiques (lois 63, 22 et 101) jusqu'aux années 1977-1978 inclusivement.

Sources : Claude St-Germain, La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, 1971-1972 à 1978-1979, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 3, 1980, p. 22 (pour les années 1969-1970 à 1977-1978); René Le Corre et Danielle Côté, La situation linguistique dans les établissements d'enseignement, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1983, p. 28 (pour les années 1980-1981 et 1983-1984); gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, compilations statistiques informatisées non publiées (Fichier élèves standard, M.É.Q., données provisoires pour l'année 1986-1987).

1.3. UN PHÉNOMÈNE MONTRÉALAIS

Les écoles à caractère pluriethnique constituent un phénomène essentiellement montréalais. En effet, si les élèves allophones comptent en 1986-1987 pour à peine 4,5 % de la population scolaire des écoles de langue française de l'ensemble du Québec, ils représentent par contre 21 % des effectifs scolaires de l'île de Montréal. Ce pourcentage atteindrait sans doute les 25 % si nous tenions compte des élèves non recensés dans les statistiques administratives. Si les tendances actuelles se maintiennent -- on parle d'une augmentation de 2,5 % par année à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.) par exemple --, leur présence se fera encore plus fortement sentir au cours des prochaines années en dépassant alors très facilement le cap des 30 % à 35 %.

Nous retrouvons, parmi les groupes linguistiques[11] les plus nombreux, ceux de langue maternelle italienne, espagnole (Amérique latine surtout), portugaise et grecque. Il faut ajouter à ces groupes, les immigrants d'origine haïtienne et vietnamienne, dont le nombre a augmenté avec les années. Comme le montre le tableau suivant (tableau I.3), les groupes d'individus récemment immigrés, provenant de divers pays, se retrouvent en presque totalité dans ces écoles. Fait à signaler, l'arrivée de ces derniers groupes coïncide plus ou moins avec l'adoption de la loi 101.

On ne peut tracer un profil de la population allophone des écoles de langue française sans tenir compte du caractère confessionnel des structures administratives actuelles dont elles relèvent. Ce sont les Commissions scolaires catholiques[12] qui accueillent la très grande majorité de ces élèves (83 %), soit 25 386. Ces derniers constituent entre 2 % et 30 % de leur population totale. La Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.) en compte à elle seule plus de 19 000, soit 23 % de ses effectifs[13]. À la Commission scolaire Sainte-Croix, beaucoup moins populeuse cependant, près d'un élève sur trois est allophone.

---

11. Voir tableau 7A, en annexe.

12. Six commissions scolaires catholiques se partagent le territoire de l'île de Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.), Sainte-Croix, Jérôme-Le Royer, Verdun, Baldwin-Cartier et Sault-Saint-Louis.

13. Soulignons qu'à la suite d'une vérification exhaustive des fiches d'inscription de 1985-1986, qui prenait aussi en compte d'autres critères que la langue maternelle, ce pourcentage atteint près de 35 % des effectifs. Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission, Rapport sur la population scolaire d'origine ethnique en 1985-1986, C.É.C.M., décembre 1986, 35 pages.

TABLEAU I.3

Élèves inscrits à l'école de langue française
par groupe linguistique, 1986-1987

Groupes linguistiques	Nombre	Élèves inscrits %
Créole	4 277	99,9
Vietnamien	782	99,6
Espagnol	4 642	92.0
Arabe	1 727	90,9
Chinois	3 230	90,0[a]
Portugais	4 112	64,8
Grec	4 864	45,4
Italien	15 680	29,2
Autres	8 554	64,0

a. Ce pourcentage s'explique par les changements sociodémographiques importants qu'a vécu, ces dernières années, la communauté chinoise : départ de jeunes rattachés à l'immigration dite ancienne et ayant étudié en anglais et arrivée d'une nouvelle immigration en provenance du Sud-Est asiatique, de la Chine, etc. Service à la famille chinoise du Grand Montréal, "Proposition sur la prestation de services multiculturels présentée par la Commission des écoles protestantes du grand Montréal à la communauté chinoise", version préliminaire, 24 septembre 1985.

Source : Fichier D.C.S.-M.É.Q. (données provisoires). Ce tableau ne recense que les groupes les plus importants sur le plan numérique.

TABLEAU I.4

Nombre d'élèves allophones[a] inscrits dans les écoles de langue française et pourcentage des effectifs scolaires qu'ils représentent dans ces écoles, par commission scolaire catholique de l'île de Montréal, 1986-1987

Commissions scolaires	Élèves allophones Nombre	Effectifs scolaires %
C.É.C.M.	19 147	23,3
Sainte-Croix	2 326	30,2
Jérôme-Le Royer	1 983	12,6
Baldwin-Cartier	1 022	9,6
Sault-Saint-Louis	810	9,4
Verdun	98	2,1
Total	25 386	19,6

a. Le critère de la langue maternelle amène une sous-estimation de la population réelle des élèves des communautés culturelles.

Source : Fichier élèves standard, M.É.Q. (données provisoires). Les élèves anglophones constituent un pourcentage infime de ces effectifs scolaires.

Les divers groupes linguistiques ne se répartissent pas également entre ces commissions scolaires. À cause de l'étendue de son territoire, la C.É.C.M. rejoint des enfants de toute origine; même là, certains groupes sont plus nombreux que d'autres : il s'agit des enfants de langue maternelle italienne, espagnole, portugaise, vietnamienne et créole. La Commission scolaire Jérôme-Le Royer accueille surtout des enfants de langue maternelle italienne; la Commission scolaire Sainte-Croix attire, quant à elle, des enfants appartenant à des groupes dits d'immigration récente : Amérique latine, Proche et Moyen Orient, Haïti, Sud-Est asiatique. De plus, les deux commissions scolaires situées dans

l'ouest de l'île, Baldwin-Cartier et Sault-Saint-Louis, ont une clientèle anglophone parfois plus importante que la clientèle allophone elle-même[14].

Du côté protestant, la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (C.É.P.G.M.) et la Commission scolaire Lakeshore se partagent le territoire de l'île de Montréal. La proportion d'allophones est sensiblement différente de l'une à l'autre commission. La clientèle des écoles de langue française de la Commission scolaire Lakeshore, située dans l'ouest de l'île, est formée majoritairement d'anglophones (64 %), les allophones comptant alors pour 20 % des effectifs. À la C.É.P.G.M., par contre, les élèves allophones constituent 42 % de la population scolaire[15]. Leur poids est donc considérable dans un secteur qui est en progression constante depuis plusieurs années.

TABLEAU I.5

Nombre d'élèves anglophones et allophones inscrits dans les écoles de langue française et pourcentage des effectifs scolaires qu'ils représentent dans ces écoles, par commission scolaire protestante de l'île de Montréal, 1986-1987

Commissions scolaires	Élèves anglophones		Élèves allophones	
	Nombre	Effectifs %	Nombre	Effectifs %
C.É.P.G.M.	931	10,1	3 949[a]	42,2
Lakeshore	876	64,4	276	20,3
Total	1 807	16,9	4 225	39,5

a. Ce chiffre ne semble pas inclure les enfants d'origine haïtienne qui sont regroupés à première vue dans la catégorie "français" plutôt que "créole", pourtant nommément identifiée.

Source : Fichier élèves standard, M.É.Q. (données provisoires). Le critère de la langue maternelle amène une sous-estimation de la population réelle des élèves des communautés culturelles.

14. Voir tableaux 7B à 7H, en annexe.

15. Voir tableaux 7J et 7K, en annexe.

1.4. L'EXISTENCE D'ÉCOLES À CARACTÈRE PLURIETHNIQUE

L'examen de la composition des écoles rend encore plus évident le caractère pluriethnique du milieu scolaire francophone montréalais. De plus en plus d'écoles ont un caractère fortement pluriethnique. Il existait en 1984-1985, environ 105 écoles de langue française à Montréal où la proportion d'élèves non francophones dépassait 20 %, ce qui représentait 35 % de l'ensemble des écoles de langue française de l'île de Montréal. Dans plusieurs cas, quatre élèves, parfois même six ou plus, sur dix sont de langue maternelle différente de la langue d'enseignement de l'école. Le tableau suivant en présente la répartition par commission scolaire.

La géographie scolaire des écoles[16] montre à l'évidence qu'il ne s'agit pas de phénomènes isolés; les écoles à caractère pluriethnique sont présentes sur tout le territoire de l'île de Montréal. Cependant, comme l'indique la carte scolaire de la page suivante, la majorité de ces écoles se retrouve principalement dans l'axe des rues Saint-Laurent et Saint-Denis, depuis le centre-ville jusqu'au boulevard Métropolitain, et au nord du boulevard Métropolitain depuis Saint-Laurent (ville) jusqu'à Montréal-Nord et Saint-Léonard. Les quartiers Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce, Snowdon et certains secteurs d'Outremont figurent aussi parmi les zones à concentration d'écoles à clientèle pluriethnique. Il n'y a pas d'écoles de ce type dans l'extrême est et très peu dans le sud-ouest et l'ouest de l'île, dépassé Saint-Laurent (ville). Voici donc la géographie scolaire de ces écoles, regroupées par commission scolaire :

- C.É.C.M. : Montréal-Nord, Ahuntsic et Nouveau-Bordeaux, quartier Saint-Michel, Jean-Talon/boulevard Métropolitain, Parc-Extension et carré Saint-Louis et la zone située entre les rues Saint-Laurent et Saint-Denis, les quartiers Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce et Snowdon;

- C.É.P.G.M. : ses écoles, dispersées sur tout le territoire, se retrouvent sensiblement dans les mêmes secteurs que celles de la C.É.C.M.

- C.s. Jérôme-Le Royer : Saint-Léonard

- C.s. Sainte-Croix : Saint-Laurent

---

16. Il nous a été possible d'effectuer les recoupements nécessaires à partir de la carte scolaire établie par le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal (1984) pour la désignation des écoles de milieux socio-économiquement faibles.

TABLEAU I.6

Distribution du nombre d'écoles de langue française de l'île de Montréal par commission scolaire et ordre d'enseignement selon le pourcentage d'élèves non francophones (1984-1985)

Commissions scolaires	20 % à 39 %		40 % à 59 %		60 % +		Total		Nombre total d'écoles de langue française
	P[a]	S[b]	P	S	P	S	P	S	
Catholiques									
C.É.C.M.[c]	27	7	8	2	8	1	43	10	176
Jérôme-Le Royer	7	2	--	--	--	--	7	2	31
Sainte-Croix	6	1	2	1	1	--	9	2	16
Baldwin-Cartier	9	2	1	--	--	--	10	2	20
Sault-Saint-Louis	4	--	--	--	--	--	4	0	22
Verdun	--	--	--	--	--	--	--	--	9
Protestantes									
C.É.P.G.M.	3		4	1	5	1	12	2	17
Lakeshore	--	--	--	--	2	--	2	0	3
Total	56	12	15	4	16	2	87	18	294

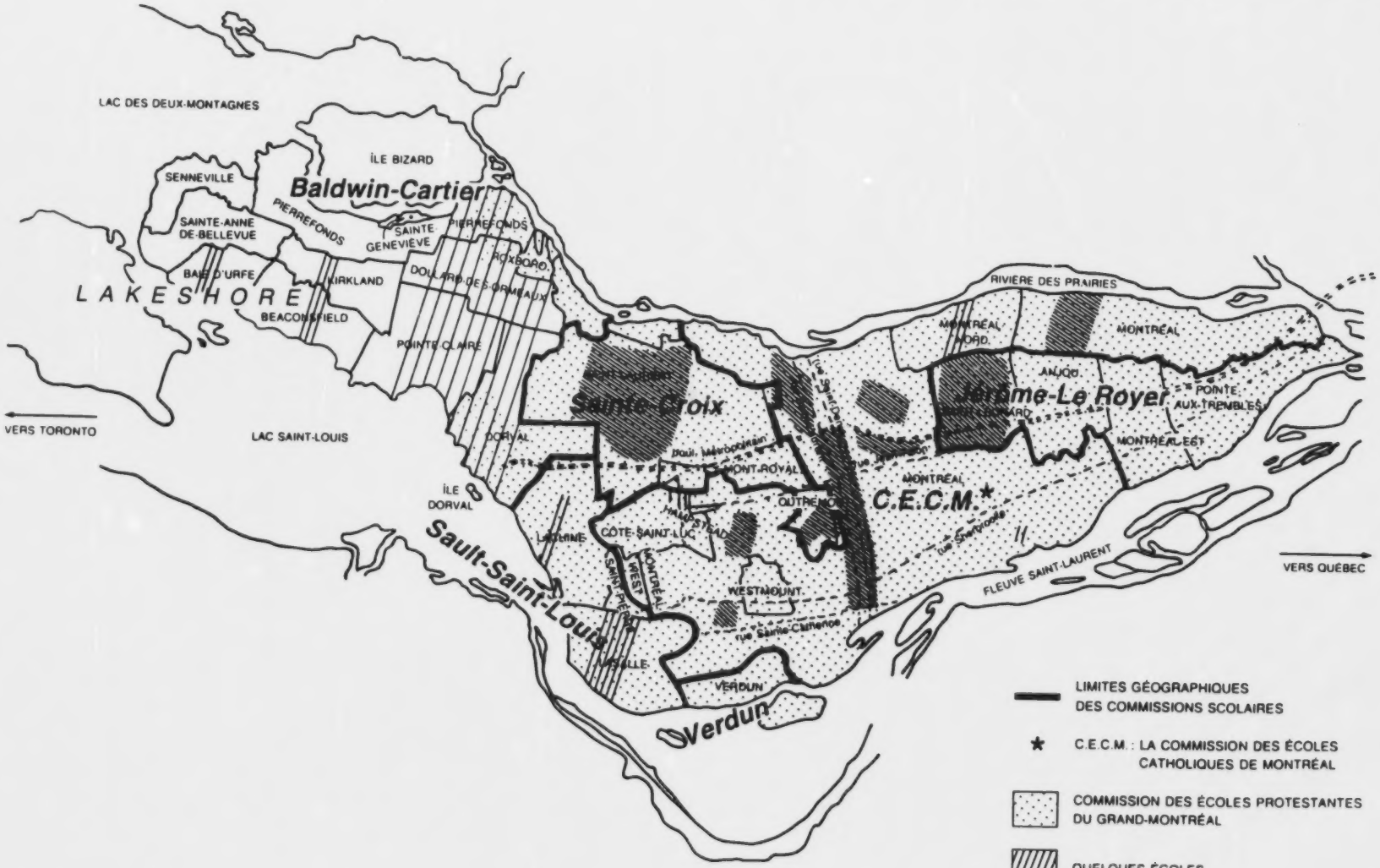
a. Écoles primaires.

b. Écoles secondaires.

c. Après une vérification exhaustive des fiches d'inscription de 1985-1986 et en tenant compte aussi de critères autres que celui de la langue maternelle, la C.É.C.M. en arrive aux chiffres suivants : 116 écoles, 89 primaires et 27 secondaires, rejoignent une population d'origine dite ethnique de 20 % et plus, soit les deux tiers de ses écoles. C.É.C.M., Rapport sur la population (...), op. cit., p. 28.

Source : Statistiques sur les effectifs des écoles (liste B05-02). Certaines de ces écoles abritent aussi des classes d'accueil. Soulignons encore une fois que l'utilisation du critère de la langue maternelle nous fait sous-estimer le pourcentage des élèves appartenant aux communautés culturelles.

RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DES ÉCOLES À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL



- Sault-Saint-Louis : LaSalle, Lachine
- Baldwin-Cartier : Dollard-des-Ormeaux, Pointe-Claire et Dorval
- Lakeshore : Beaconsfield, Pointe-Claire

La géographie scolaire révèle aussi des différences dans l'environnement ethnolinguistique des écoles. Un bon nombre, sinon la majorité d'entre elles, se retrouvent dans des quartiers ou des secteurs diversifiés au plan linguistique ou ethnolinguistique[17]. En effet, un peu moins de la moitié de ces écoles (43 écoles) sont établies dans des milieux où les francophones forment la majorité absolue de la population. Même là, certaines communautés peuvent constituer un contingent plus ou moins important de la population dans certains secteurs, telle la communauté haïtienne de Montréal-Nord. Vingt-quatre écoles sont situées dans des milieux où les anglophones forment la majorité absolue ou relative de la population, avec cependant quelques poches francophones. Quant aux autres, elles sont établies dans des quartiers ou secteurs principalement francophones avec un fort pourcentage soit d'anglophones comme à Saint-Laurent (ville), soit d'allophones comme à Saint-Léonard, dans le Mile End ou le quartier Saint-Louis. Dans certains cas, les groupes allophones réunis forment le groupe le plus important; dans d'autres, c'est une communauté particulière qui regroupe un fort contingent de la population, telles les communautés italienne à Saint-Léonard ou portugaise dans le quartier Saint-Louis, deux milieux comptant plusieurs écoles à caractère pluriethnique. Deux écoles, enfin, sont situées dans un quartier, Parc-Extension, à majorité grecque.

Diversité ethnolinguistique mais aussi diversité sur le plan de l'immigration : les secteurs de Saint-Léonard, du Mile End, de Parc-Extension ou du quartier Saint-Louis sont des quartiers où habitent des communautés d'immigration dite ancienne. Saint-Laurent (ville), où sont concentrées les écoles à clientèle pluriethnique de la Commission scolaire Sainte-Croix, accueille par contre des communautés du Sud-Est

---

17. Portrait indicatif construit à partir des sources suivantes, toutes basées sur les données de Statistique Canada, 1981 : Jean-Pierre Proulx, "L'affichage bilingue, II. Les quartiers anglophones sont en fait multilingues", Le Devoir, 28 mai 1986 (données selon la langue maternelle); Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, Présence des communautés culturelles sur le territoire couvert par le C.S.I.M., première étape, Montréal, C.S.I.M., avril 1986 (données selon le pays d'origine ou l'origine ethnique déclarée).

asiatique, d'immigration récente, qui habitent dans des milieux considérés de transition. Il en est de même de certains secteurs d'Ahuntsic, de Rivière-des-Prairies ou du nord-est de Montréal.

Enfin, les écoles à clientèle pluriethnique se retrouvent dans un large éventail de milieux socio-économiques, depuis des milieux aisés jusqu'à des milieux fortement défavorisés. Selon les indices retenus par le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal (C.S.I.M.)[18], un bon nombre d'écoles primaires à forte ou très forte densité ethnique font partie des écoles dites désignées : sept écoles sur quinze se retrouvent par exemple parmi les plus défavorisées. Une autre distribution, établie à partir de la "carte de la pauvreté et de la richesse" du Conseil régional de la santé et des services sociaux[19], va dans le même sens avec huit écoles sur quinze qui se retrouvent dans des secteurs de niveau bas ou moyen-bas. Habituellement, l'école primaire est une école de quartier, c'est-à-dire qu'elle accueille les enfants du voisinage. Étant donné le découpage scolaire, la situation est différente à la C.É.P.G.M. Ses écoles de langue française ne sont pas des écoles de quartier et les élèves sont transportés en autobus à l'extérieur de leur quartier. Il peut donc y avoir des écarts importants entre les caractéristiques socio-économiques de la clientèle d'une école et celle du quartier environnant.

---

18. Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal et classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation, C.S.I.M., avril 1984, 53 pages.

19. Micheline Mayer-Renaud, Monique Berthiaume et Jean Renaud, La distribution de la pauvreté et de la richesse dans les régions urbaines du Québec, Portrait de la région de Montréal, Conseil régional de la santé et des services sociaux, Centre de services sociaux du Grand Montréal, février 1986, 109 pages (annexes).

CHAPITRE II

Des résultats d'enquête

Aucune étude ne fournissait au départ un portrait complet et détaillé de la situation du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Les résultats, qui ont inspiré les travaux du Comité sur la place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, mis sur pied par le Conseil de la langue française, proviennent donc avant tout de deux enquêtes commandées par ce dernier, l'une dans le cadre des travaux de ce comité, l'autre préalablement à ceux-ci. Mais avant d'aborder ces résultats, rappelons brièvement ici certaines conclusions d'enquêtes antérieures qui constituent des constats de départ.

2.1. CERTAINS CONSTATS DE DÉPART

Une première série de constats découle des analyses de l'intégration socioscolaire des jeunes des communautés culturelles faites par le biais de la langue d'enseignement et de son importance dans la compréhension du phénomène de l'intégration[1]. Ces études s'intéressent en partie ou en totalité à la situation des écoles de langue française; elles ont souvent un caractère exploratoire ou se présentent sous la forme d'études de cas. Certaines traitent d'une communauté en particulier; d'autres portent sur une évaluation de mesures spécifiques telles les classes d'accueil. Le Conseil de la langue française s'est limité aux constats qui concernent directement son propos.

---

1. Anne Laperrière, L'intégration socioscolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire, op. cit.; Ginette H. Brochu et Maurice Chalom, Impact de la multiethnicité en milieu scolaire : Deux études de cas, Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes, 1985, 100 pages; J. Antonio Alphalhao et Victor M. P. Da Rosa, Les Portugais du Québec, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979, 318 pages; Conseil scolaire de l'île-de-Montréal, Le jeune Haïtien (...), op. cit.; Pierre Andreani, Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978, 155 pages.

- Une minorité non négligeable de jeunes allophones[2] éprouvent des difficultés d'apprentissage et de maîtrise du français, langue d'enseignement. Cette situation est d'autant plus grave qu'il s'agit d'un apprentissage préalable aux autres. Ces difficultés s'accompagnent, dans certains cas, d'un problème de sous-scolarisation générale (surtout pour des enfants originaires d'Haïti et de certains pays du Sud-Est asiatique); elles peuvent être aussi à l'origine de retards scolaires importants.

- L'hétérogénéité croissante de la classe sur plusieurs plans, et tout particulièrement sur le plan linguistique, commande des changements d'approches et de méthodes de la part du personnel enseignant (doit-on par exemple enseigner le français comme une langue maternelle ou seconde? Peut-on ou doit-on s'inspirer des méthodes d'enseignement en langue seconde dans l'enseignement du français?).

- En tant que langue de communication, le français n'a pas atteint un statut de langue commune dans plusieurs écoles, surtout dans des écoles à fortes concentrations d'élèves non francophones (60 % et plus); cela semble plus vrai encore dans des écoles ne regroupant que quelques ethnies que dans des milieux plus diversifiés. Mais dans les deux cas, l'école joue plus difficilement son rôle de milieu social et "naturel" de francisation.

- Il n'existe pas, dans l'intervention générale de francisation de l'école, de continuité ou de convergence des efforts entre cette dernière et la famille ou l'entourage : l'école ne peut alors compter que sur ses propres moyens.

- Il subsiste encore chez certains jeunes et chez leurs parents des blocages psychologiques, ou à tout le moins de l'indifférence à l'égard du français; attitudes liées soit au contexte sociopolitique particulier du Québec, soit à la perception de n'être ici qu'en séjour temporaire, surtout chez des populations qui avaient un statut de réfugiés au départ.

---

2. Il existe, parmi les élèves appartenant aux communautés culturelles, un faible pourcentage de jeunes de langue maternelle française et d'autres pour qui le français est une langue seconde ou de culture déjà acquise.

. Les principales mesures mises en oeuvre par l'école visent expressément les difficultés d'ordre linguistique. Malgré leur bien-fondé reconnu, elles sont jugées insuffisantes pour assurer l'intégration linguistique de plusieurs enfants et contribuer à leur réussite scolaire. C'est le cas notamment des classes d'accueil qui ne permettent pas, dans le cas de certains groupes et en l'absence d'autres mesures d'appoint, une intégration immédiate et réussie à la classe régulière.

Soulignons à nouveau ici que la dimension linguistique ne constitue dans ces analyses qu'un élément parmi d'autres. Si le problème d'intégration linguistique existe en soi, il apparaît tout autant comme un indicateur de malaises qui sont d'un autre ordre. L'intégration linguistique se vit dans un contexte de diversité culturelle marqué par des différences au plan des valeurs, des normes et des comportements, par des relations interpersonnelles tendues à l'occasion et par des difficultés de relations entre l'école, les parents et le milieu. Enfin, la réalité de l'intégration socioscolaire des enfants est inséparable des conditions familiales et socio-économiques dans lesquelles ils vivent.

Une deuxième série de constats nous vient cette fois d'études traitant, de façon générale, des usages et/ou des attitudes des jeunes allophones en matière linguistique. Certaines d'entre elles ne répondent pas à nos besoins parce qu'elles portent sur la situation des jeunes inscrits à l'école anglaise[3] ou sur une population limitée sans qu'il soit possible de déterminer le réseau scolaire fréquenté et la

---

3. Uli Locher, Mélanie Lange et Pierre Georgeault, Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial. Conscience linguistique des jeunes québécois, tome III, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 13, 225 pages. Cette étude révèle l'usage systématique de l'anglais dans les activités culturelles de ces jeunes allophones. À partir de l'analyse d'un ensemble d'indicateurs, les auteurs en tirent la conclusion suivante : "[...] les institutions qui donnent leur enseignement en anglais constituent un milieu culturellement fort malgré sa clientèle hétérogène. C'est dans ce milieu que s'opèrent les transferts linguistiques des jeunes non anglophones vers l'anglais et que se réalisent la socialisation et l'identification à l'univers anglophone. La puissance de ce milieu est aussi très forte. En effet, les allophones font état d'attitudes, d'opinions et de comportements (en matière linguistique) qui se rapprochent beaucoup de ceux des anglophones" (p. 141).

langue d'enseignement[4]. D'autres décrivent le profil linguistique de communautés culturelles particulières[5] et nous fournissent, à titre indicatif et sans possibilité de généralisation, certaines informations sur des jeunes de ces communautés qui fréquentent les écoles de langue française.

- La fréquentation de l'école de langue française par les jeunes Grecs du quartier Parc-Extension augmente leur connaissance du français mais sans que cela se traduise dans leur pratique linguistique encore fortement dominée par l'anglais et par un bilinguisme grec - anglais.

- La fréquentation de l'école de langue française influence par ailleurs la pratique linguistique des jeunes Portugais, qui vivent de plus dans un environnement linguistique davantage francophone; dans leur cas, la loi 101 a pour ainsi dire réorienté vers le français une communauté, jugée francophile au départ, mais dont une proportion importante de la population scolaire était inscrite à l'école anglaise avant les lois 22 et 101.

---

4. André Allaire et al., Étude des familles italo-québécoises dont les enfants suivent les cours de langue d'origine du Patronat italo-canadien pour l'assistance aux immmigrants (P.I.C.A.I.), ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1984, 106 pages. Ce sondage souffre de limites méthodologiques importantes (voir l'examen qu'en fait l'auteur de l'analyse). Cependant, certains résultats (pratique généralisée de l'anglais chez les jeunes, même en milieu francophone, influence de l'environnement ethnolinguistique dans la préservation de la langue maternelle, préférence pour l'école bilingue française-anglaise chez les chefs de famille répondants de l'enquête) rejoignent des données d'autres enquêtes.

5. Calvin Veltman et Tina Ioannou, Les Grecs du quartier Parc-Extension : Insertion linguistique dans la société d'accueil, Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation, 1984, 106 pages; Calvin Veltman et Odette Paré, L'insertion sociolinguistique des québécois d'origine portugaise, Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation et Université du Québec à Montréal, 1985, 113 pages; Bruno Villata, Bilinguisme et problématique des langues ethniques, enquête sur le comportement linguistique des jeunes Montréalais d'origine italienne, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-149, 1985, 202 pages.

- Le réseau scolaire détermine largement la pratique linguistique : les jeunes Portugais qui fréquentent les écoles de langue française utilisent d'abord le français, et ceux qui fréquentent les écoles de langue anglaise, l'anglais, en plus évidemment de leur langue maternelle. Cela semble aussi le cas des jeunes italophones rejoints par une de ces enquêtes.

- L'environnement linguistique détermine aussi largement l'orientation linguistique de ces jeunes. C'est dans ce contexte donné qu'intervient l'influence de l'école : l'école de langue française renforce par exemple la tendance francophile déjà présente dans la communauté portugaise; elle n'assure jusqu'à maintenant qu'une pénétration très modeste du français, par l'intermédiaire des plus jeunes, au sein de la communauté grecque dont la vie sociale et de travail se déroule, si on excepte la langue maternelle, sous le signe de l'anglais.

- Une tendance au trilinguisme (français, anglais et langue maternelle) se dessine, en proportion variable selon les groupes et les situations, à tout le moins au plan de la connaissance des langues.

Tels ont été les énoncés de travail du Conseil de la langue française, que l'on voudra bien considérer à ce stade-ci comme des témoignages, nous réservant d'y opérer ultérieurement un retour critique à la lumière d'autres enquêtes. Nous consacrerons la suite de ce chapitre à la présentation des résultats de nos enquêtes, que nous avons exploitées de façon complémentaire, tout en rappelant au passage des réflexions et des commentaires du groupe de consultation ou en reprenant des conclusions d'enquêtes antérieures.

2.2. LA SITUATION DU FRANÇAIS EN MILIEU SCOLAIRE FRANCOPHONE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Le Conseil de la langue française s'est d'abord penché sur la situation prévalant dans le milieu scolaire, à partir des résultats d'une première enquête[6]. Il voulait au départ obtenir une vue d'ensemble de la situation dans les deux secteurs, catholique et protestant. Il lui semblait important d'avoir ce portrait pour ces deux secteurs qui avaient une histoire, des traditions et des pratiques différentes. Mais cette enquête n'a pu être menée que dans les écoles de langue française des commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal. En effet, la C.É.P.G.M., par son Conseil des commissaires, a refusé au Centre de recherches interculturelles (C.R.I.) la permission de conduire cette recherche dans ses écoles. Les raisons avancées tiennent au fait que ce projet était relié à la loi 101 et à l'existence de recherches similaires déjà autorisées et entreprises dans le milieu[7].

Le Conseil de la langue française tient à manifester ici son vif regret de cet état de fait puisque ce refus ampute le dossier de données factuelles significatives pour tout un secteur de l'enseignement. Cela est d'autant plus regrettable que la clientèle des écoles françaises de la C.É.P.G.M. est en progression constante, passant en moins d'une décennie, de quelques milliers à près de 10 000 élèves. De plus, les effectifs allophones eux-mêmes comptent, dans ces écoles, pour 40 % environ de la clientèle; ce pourcentage est sans doute supérieur si on considère la sous-estimation qui s'attache au seul critère de la langue maternelle. Quelle est la situation dans ce secteur? Comment s'acquitte-t-il de son mandat de développement du français chez la clientèle

---

6. André Beauchesne et Hélène Hensler, L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : Situation du français et intégration psychosociale des élèves, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 25, 1987, 585 pages. Nous mentionnerons à l'avenir cet ouvrage sous le nom "enquête C.R.I.".

7. Voir en annexe, une copie de la lettre de la C.É.P.G.M. adressée au C.R.I. de même qu'une copie de la réponse de la C.É.P.G.M. à une demande semblable venant du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal.

allophone? Quels sont ses problèmes? Quelles mesures sont mises en oeuvre et sur quelles expériences table-t-il? Voilà autant de questions auxquelles une telle étude aurait permis d'apporter des éléments de réponse. Faute de les obtenir, le Conseil de la langue française a décidé de ne faire porter son examen que sur le secteur catholique, renvoyant alors le lecteur intéressé à la situation du secteur protestant aux quelques informations contenues dans le rapport du groupe de consultation, qui en a traité lors de ses rencontres, et aux articles de journaux.

L'enquête n'a donc pu être menée que dans les écoles de langue française des commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal. Elle s'est déroulée de février à juin 1985 dans 12 écoles primaires, réparties dans cinq commissions scolaires, et dans quatre écoles secondaires (classes de 2e cycle) de deux commissions scolaires, soit 21 % de l'ensemble des écoles à clientèle pluriethnique (définies au départ comme tout établissement accueillant au moins 20 % d'élèves allophones) de ces commissions scolaires. Au primaire, les écoles ont été choisies en fonction de leur "densité ethnique" (faible, moyenne et forte) alors qu'une liste commune a été établie pour le secondaire. Dans les deux cas, des classes-groupes ont été sélectionnées, au sein des écoles, en fonction du nombre d'élèves allophones ou des communautés culturelles présents dans ces classes (la plus forte et la plus faible proportion et le reste au hasard entre les deux extrêmes). Enfin, les données ont été recueillies auprès de 621 personnes : personnel de l'école (personnel enseignant, professionnel et de direction), parents et, dans le cas des écoles secondaires, élèves inscrits en secondaire IV et V. On a tenu compte, dans le cas des élèves et des parents, de leur appartenance soit à la communauté québécoise francophone de souche, soit à l'une ou l'autre des communautés culturelles. L'échantillon retenu en étant un de milieux scolaires, la situation décrite est représentative de celle qui prévaut dans des milieux scolaires semblables; il faut par contre interpréter avec plus de prudence les informations relatives à la situation linguistique extrascolaire. Les répondantes et répondants sont également représentatifs de la population des milieux visés par l'enquête, sauf pour les parents des communautés culturelles dont le taux de réponse, plus faible, peut conduire à une sous-représentation de certains groupes.

Si, en réponse à une série de questions clés[8], l'étude nous renseigne sur la situation du français, elle met aussi en évidence un ensemble complexe de facteurs qui sont autant de conditions favorables ou défavorables au développement linguistique des jeunes des communautés culturelles en milieu scolaire pluriethnique francophone. Le Conseil de la langue française a jugé utile d'en reprendre les conclusions qui lui sont apparues les plus significatives.

2.2.1. LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LES USAGES LINGUISTIQUES DE L'ÉCOLE

La place réservée au français dans les usages linguistiques se présente comme une première mesure de l'état de développement de la langue française.

Selon la perception du personnel scolaire et des élèves, le français jouit, dans l'ensemble, d'une prédominance certaine au sein de l'école et ce, pour la majorité des situations scolaires analysées. Comme on peut le constater dans le tableau II.1, le français est presque toujours ou souvent utilisé (indices entre 2 et 3)[9] alors que l'anglais ou les diverses langues maternelles le sont rarement (indices autour de 1).

Mais prédominance ne signifie pas usage exclusif d'une langue. Un examen plus détaillé révèle, en effet, des différences parfois importantes selon la nature des interactions et les caractéristiques des interlocuteurs. Les usages linguistiques sont plus complexes qu'il n'y paraît à première vue. Le statut de langue de scolarisation offre évidemment un net avantage au français dans la classe, dans les situations formelles de groupe et dans les interactions entre le personnel et les élèves. La présence d'élèves québécois francophones d'origine favorise

---

8. La qualité de l'environnement linguistique à l'école est-elle favorable au développement linguistique de la clientèle en français? L'environnement éducatif est-il également propice à ce développement? Les besoins d'intégration scolaire et sociale des élèves sont-ils respectés dans le processus d'apprentissage et de développement du français? Quelles sont les perspectives de développement du français dans ces écoles? La famille et la communauté constituent-elles des milieux propices en vue de consolider les apprentissages linguistiques effectués à l'école?

9. Sur une échelle en quatre points : de 3 (toujours), 2 (souvent), 1 (rarement) et 0 (jamais).

également un usage plus fréquent du français avec cependant un recours plus ou moins occasionnel à l'anglais selon les cas. Pour une faible minorité, l'anglais semble être la langue ou l'une des deux langues d'échange (tableau II.2 et II.3).

C'est surtout lors des contacts entre jeunes des communautés culturelles, même en classe, et des activités hors-classe ou parascolaires que le français perd dans une certaine mesure de son importance au profit d'abord de la langue maternelle des enfants mais aussi, pour un certain nombre, de l'anglais. En effet, si le français reste la première langue d'usage, les langues maternelles sont aussi fort présentes entre jeunes non francophones de même origine et cela, même en classe. Un bon nombre de ces jeunes vivent des situations de bilinguisme et même de trilinguisme : dans plusieurs cas, l'anglais est, avec le français, la langue des échanges entre jeunes des communautés culturelles de différentes origines; dans d'autres cas, l'anglais est la langue des échanges en classe, entre les jeunes, et plus encore celle des activités parascolaires. D'après les tableaux II.2 et II.3, l'usage du français, de l'anglais et des langues maternelles reste semblable, même chez certains jeunes francophones, qu'il s'agisse de situations en classe ou hors-classe, alors qu'on se serait attendu à des usages différents selon ces deux types de situations[10].

Les différences d'appréciation, qui existent entre le personnel scolaire et les jeunes, ont trait notamment au degré d'utilisation du français et de l'anglais entre les jeunes des communautés culturelles. Traduites sous formes d'indices, les réponses du personnel scolaire du secondaire indiquent un faible écart entre le français (1,8) et l'anglais (1,6), alors que cet écart est beaucoup plus grand dans le cas des réponses des jeunes du secondaire : 2,1 pour le français et 0,8 pour l'anglais (tableau II.1, page suivante).

---

10. Ces résultats traduisent en partie la tendance du personnel et des jeunes des communautés culturelles à recourir au besoin à l'anglais pour fournir ou demander des explications. Mais il faut aussi en chercher la raison du côté de la formulation et de l'agencement de certaines questions sur les usages linguistiques en classe qui ont pu susciter, malgré les consignes, de la confusion chez les jeunes qui ont répondu à l'enquête.

TABLEAU II.1

Indices[a] du degré d'utilisation des différentes langues à *l'école*[b] selon la perception du personnel scolaire et des élèves

SITUATIONS	Perceptions des intervenants sur les usages linguistiques des élèves des communautés culturelles			Perceptions des élèves des communautés culturelles sur leurs propres usages linguistiques (niveau secondaire)			Perceptions des élèves québécois francophones d'origine sur leurs propres usages linguistiques (niveau secondaire)		
	Français	Anglais	Langue d'origine	Français	Anglais	Langue d'origine	Français	Anglais	Langue d'origine
Avec le personnel	2,8[c] (2,9)[d] (2,7)[e]	0,4 (0,3) (0,6)	0,3 (0,3) (0,3)	2,7	0,3	0,3	2,9	0,7	—
Entre jeunes de même origine	1,7 (2,0) (1,3)	(1,3) (1,1) (1,5)	1,6 (1,2) (2,0)	1,6	0,7	1,6	2,6	1,1	—
Entre jeunes des communautés culturelles et jeunes québécois francophones d'origine	2,5 (2,6) (2,4)	0,8 (0,7) (1,0)	— (—) (—)	2,6	0,7	—	2,5	1,1	—
Entre jeunes des communautés culturelles	2,0 (2,2) (1,8)	1,3 (1,0) (1,6)	0,9 (0,8) (1,0)	2,1	0,8	—	—	—	—

a. Indices construits à partir d'échelles ordinales en quatre points: toujours (3), souvent (2), rarement (1) et jamais (0).
b. Tableau reconstitué à partir des tableaux 25 et 26 de l'enquête C.R.I.
c. Primaire et secondaire.
d. Primaire.
e. Secondaire.

TABLEAU II.2

Perception des usages linguistiques *en classe* : distribution en pourcentage du personnel scolaire et des élèves[a]

FRÉQUENCE D'UTILISATION DES LANGUES DANS DIVERSES SITUATIONS	Perception des intervenants[b] sur les usages linguistiques des élèves des communautés culturelles (niveaux primaire et secondaire) N = 136[c]			Perception des élèves des communautés culturelles sur leurs propres usages linguistiques (niveau secondaire) N = 126[c]			Perception des élèves québécois francophones d'origine sur leurs propres usages linguistiques (niveau secondaire) N = 55[c]		
	Français	Anglais	Langue d'origine	Français	Anglais	Langue d'origine	Français	Anglais	Langue d'origine
Avec le personnel									
Toujours	86,4	2,4	1,6	71,8	11,3	2,4	88,9	9,1	—
Souvent	10,6	7,1	2,3	23,4	15,3	0,8	11,1	1,8	—
Rarement	3,0	15,0	9,4	4,8	43,5	7,3	—	32,7	—
Jamais	—	75,6	86,7	—	29,8	89,4	—	56,4	—
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	—
Entre jeunes de même origine									
Toujours	19,0	3,4	9,7	20,5	12,9	24,4	86,8	7,3	—
Souvent	45,2	40,5	54,8	31,1	21,0	35,0	13,2	7,3	—
Rarement	31,0	36,2	15,3	38,5	40,3	23,6	—	27,3	—
Jamais	4,8	19,8	20,2	9,8	25,8	17,1	—	58,2	—
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	—
Entre jeunes des communautés culturelles et Québécois francophones d'origine									
Toujours	62,9	1,7	—	66,9	4,8	—	62,3	10,9	—
Souvent	33,9	18,6	—	25,8	14,5	—	34,0	16,4	—
Rarement	2,4	34,7	—	5,6	43,5	—	3,8	29,1	—
Jamais	0,8	44,9	—	1,6	37,1	—	—	43,6	—
Total	**100,0**	**100,0**		**100,0**	**100,0**	—	**100,0**	**100,0**	—
Entre jeunes des communautés culturelles									
Toujours	37,4	1,7	—	43,1	6,6	—	—	—	—
Souvent	39,0	46,6	—	32,5	31,4	—	—	—	—
Rarement	23,6	26,7	—	18,7	38,8	—	—	—	—
Jamais	—	25,0	—	5,7	23,1	—	—	—	—
Total	**100,0**	**100,0**		**100,0**	**100,0**				

a. Tableau synthèse reconstitué à partir des tableaux C-1, C-2 et C-3 (annexe) de l'enquête C.R.I.

b. Cette question ne concernait que le personnel enseignant.

c. Il s'agit ici du nombre maximum possible de réponses puisque certains n'ont pas répondu à certaines sous-questions.

TABLEAU II.3

Perception des usages linguistiques *en dehors de la classe* : distribution en pourcentage du personnel scolaire et des élèves[a]

FRÉQUENCE D'UTILISATION DES LANGUES DANS DIVERSES SITUATIONS	Perception des intervenants sur les usages linguistiques des élèves des communautés culturelles (niveaux secondaire et primaire) N = 211[b]			Perception des élèves des communautés culturelles sur leurs propres usages linguistiques (niveau secondaire) N = 240[b]			Perception des élèves québécois francophones d'origine sur leurs propres usages linguistiques (niveau secondaire) N = 110[b]		
	Français	Anglais	Langue d'origine	Français	Anglais	Langue d'origine	Français	Anglais	Langue d'origine
Avec le personnel									
Toujours	78,2	1,1	1,6	73,3	0,8	4,2	91,8	1,8	—
Souvent	20,2	6,1	1,6	22,1	5,0	4,6	7,3	0,9	—
Rarement	—	43,0	27,9	4,2	42,3	11,7	—	12,8	—
Jamais	—	49,7	68,9	0,4	51,9	79,6	—	84,4	—
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	
Entre jeunes de même origine									
Toujours	10,8	2,4	9,5	18,6	7,5	20,9	79,1	1,9	—
Souvent	36,8	38,9	65,4	31,2	22,8	34,7	20,0	14,8	—
Rarement	49,2	40,7	17,3	38,5	40,7	30,5	—	25,0	—
Jamais	3,2	18,0	7,8	11,7	29,0	13,8	0,9	58,3	—
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	
Entre jeunes des communautés culturelles et Québécois francophones d'origine									
Toujours	54,8	0,6	—	65,4	0,8	—	56,4	2,7	—
Souvent	36,6	20,0	—	27,9	7,9	—	38,2	16,5	—
Rarement	6,5	39,4	—	4,6	40,7	—	5,5	34,9	—
Jamais	2,2	40,0	—	2,1	50,6	—	—	45,9	—
Total	**100,0**	**100,0**		**100,0**	**100,0**		**100,0**	**100,0**	
Entre jeunes des communautés culturelles									
Toujours	27,0	2,4	—	41,0	3,8	—	—	—	—
Souvent	44,4	46,7	—	33,9	28,3	—	—	—	—
Rarement	27,0	30,3	—	20,5	37,9	—	—	—	—
Jamais	1,7	20,6	—	4,6	30,0	—	—	—	—
Total	**100,0**	**100,0**		**100,0**	**100,0**				

a. Tableau synthèse reconstitué à partir des tableaux C-1, C-2 et C-3 (annexe) de l'enquête C.R.I.

b. Certains n'ayant pas répondu à certaines sous-questions, il peut arriver que le chiffre absolu correspondant soit inférieur à ce nombre. De plus, dans le cas des élèves, il s'agit d'un décompte de leurs réponses à deux questions.

TABLEAU II.4

Langue parlée pendant les activités parascolaires selon les élèves

LANGUES UTILISÉES SELON LES ÉLEVES	CATÉGORIES D'ÉLEVES					
	Élèves de minorités éthniques		Élèves québecois de vielle souche		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%
Français surtout	47	52,8	29	80,6	76	60,8
Anglais surtout	13	14,6	3	8,3	16	12,8
Langues d'origine surtout	11	12,4	0	0	11	8,8
Français et anglais	4	4,5	4	11,1	8	6,4
Français et langues d'origine	7	7,9	0	0	7	5,6
Anglais et langues d'origine	1	1,1	0	0	1	0,8
Français, anglais et langues d'origine	6	6,7	0	0	6	4,8
Total	**89**	**100**	**36**	**100**	**125**	**100**

Source : Enquête C.R.I.

Le Conseil de la langue française s'est aussi attardé à l'influence que pouvaient avoir, sur les usages linguistiques, des facteurs tels que la densité ethnique, les caractéristiques linguistiques de l'environnement d'une école donnée ou les ordres d'enseignement.

L'analyse des perceptions du personnel scolaire et des observations directes des écoles primaires, en fonction du degré de densité ethnique, ne révèle pas de différences significatives dans les comportements linguistiques des élèves[11]. Une analyse semblable des perceptions des intervenants scolaires et des élèves des écoles secondaires[12] va dans le même sens. Dans toutes les écoles, il existe chez les jeunes des communautés culturelles, une même propension à utiliser régulièrement leur langue maternelle ou, plus occasionnellement, l'anglais; il existe aussi une même influence institutionnelle en faveur du français, surtout dans les relations formelles ou de groupe. La somme de ces interactions linguistiques individuelles se traduit concrètement par un climat linguistique qui, lui, varie en fonction de la plus ou moins grande diversité linguistique d'une école donnée. C'est ainsi, par exemple, qu'une école à forte prédominance d'élèves francophones fournira plus d'occasions de pratique du français entre les jeunes eux-mêmes qu'une école qui accueille une majorité d'élèves non francophones. Dans ce cas, le regroupement d'élèves ne représentant que quelques communautés amène un usage plus répandu des langues de ces communautés. Lorsque doublée d'une large éventail linguistique, la présence d'une majorité d'élèves non francophones favorise par ailleurs la pratique du français mais aussi, dans une moindre mesure, de l'anglais.

Il faut cependant nuancer ce constat en tenant compte de l'influence qu'exerce le quartier environnant sur le climat linguistique de l'école. Comme le souligne l'enquête C.R.I., les usages linguistiques d'une école reflètent aussi les usages qui ont cours dans la communauté environnante. Cela apparaît très nettement dans les conclusions du rapport complémentaire du C.R.I.[13] reprises textuellement ici :

---

11. La constitution d'un échantillon d'écoles en fonction de la variable "densité ethnique" n'a été possible qu'au primaire.

12. Il n'a pas été possible, vu le petit nombre d'écoles, de constituer un tel échantillon au secondaire. Il existe cependant des différences de densité ethnique entre ces écoles, ce qui nous fournit des indications en la matière.

13. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., annexe F. Le choix des écoles (échantillon) n'ayant pas été fait en fonction de cette variable, ces données conservent un caractère indicatif.

[Les résultats concernant les perceptions du personnel scolaire] tendent donc à démontrer que les comportements linguistiques des élèves à l'école sont reliés aux usages linguistiques prévalant dans la communauté. Plus le français est utilisé dans la communauté, plus son usage est répandu à l'école. Inversement, plus l'anglais est employé dans la communauté, plus la probabilité de son utilisation à l'école augmente. En plus d'une diminution de l'usage du français, dans un environnement où l'anglais domine, les langues d'origine semblent également moins employées par les élèves. Quand l'environnement communautaire est très anglophone, la langue commune de communication d'une bonne proportion des élèves semble devenir l'anglais, et cela, au détriment du français et des langues d'origine. La plus forte utilisation de l'anglais en dehors de la classe confirme cette tendance.

Les écoles établies dans un milieu où le français et l'anglais sont presque également employés semblent les plus propices à l'usage des langues d'origine. La pression exercée en vue de l'utilisation du français ou de l'anglais comme langue de communication commune entre les élèves est probablement moins forte dans ces établissements.

Par ailleurs, les résultats concernant les perceptions des élèves du secondaire quant à leur usage linguistique ne révèlent pas de différences significatives selon les types d'établissements. On remarque toutefois que, pour l'ensemble des situations, le français est plus utilisé dans les écoles de type 2 que dans les écoles de type 3, où l'anglais est plus présent. De façon générale, les perceptions des élèves de minorités ethniques et celles des élèves québécois de vieille souche sont concordantes[14].

Des différences sont perceptibles également selon les ordres d'enseignement. L'école primaire s'avère un milieu davantage propice à un usage généralisé du français que l'école secondaire, plus perméable à l'anglais (tableau II.1). Mais à la différence des écoles primaires, aucune école secondaire de l'échantillon ne se trouve dans un quartier à prédominance francophone. Il est possible que cela explique en partie les différences observées entre les ordres d'enseignement.

---

14. Ibid., pp. 504-505. Voir tableaux II.5 et II.6 du présent rapport.

TABLEAU II.5

Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les élèves de minorités ethniques, selon l'environnement linguistique de l'école : perception de l'ensemble des intervenants et intervenantes

LANGUES UTILISÉES	(a) Avec le personnel			(b) Entre les élèves d'une même ethnie			(c) Entre élèves de diverses ethnies			(d) Entre élèves de minorités ethniques et élèves québécois de vieille souche			Ensemble des situations		
	Environnement français dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant
Français	2,9	2,8	2,7	2,2	1,4	1,5	2,5	1,9	1,5	2,8	2,5	2,0	2,6	2,2	2,0
Anglais	0,2	0,5	0,7	0,7	1,5	1,7	0,6	1,5	1,7	0,2	0,9	1,3	0,4	1,1	1,4
Langues d'origine	0,3	0,3	0,3	1,3	1,9	1,4	0,8	1,0	1,0	—	—	—	0,8	1,1	0,9

Source : Enquête C.R.I., rapport complémentaire.

TABLEAU II.6

Indices du degré d'utilisation des différentes langues à l'école par les deux catégories d'élèves, selon l'environnement linguistique de l'école : perception des élèves eux-mêmes

LANGUES UTILISÉES SELON LES ÉLÈVES		Avec le personnel		Même ethnie		Diverses ethnies		Avec élèves québécois de vieille souche	
		Environnement anglais dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français & anglais	Environnement anglais dominant	Environnement français & anglais
Français	Élèves de minorités ethniques	2,6	2,7	1,6	1,6	1,8	2,2	2,6	2,6
	Élèves québécois de vieille souche	2,8	2,9	2,4	2,8	2,4	2,6	2,7	2,9
Anglais	Élèves de minorités ethniques	1,1	0,8	1,2	1,1	1,3	1,1	0,9	0,7
	Élèves québécois de vieille souche	0,3	0,4	—	—	0,8	0,8	0,6	0,5
Langues d'origine	Élèves de minorités ethniques	0,2	0,2	1,4	1,7	—	—	—	—

Source : Enquête C.R.I., rapport complémentaire.

À notre avis, l'enquête C.R.I. sur les usages linguistiques à l'école nuance et complète les données partielles d'autres enquêtes et les commentaires entendus lors de consultations plutôt qu'elle ne les infirme. Elle montre, par exemple, que l'école est dans l'ensemble un milieu propice à l'acquisition et à la pratique du français et qu'il y a transfert à l'extérieur des apprentissages linguistiques réalisés en classe. Mais elle révèle également que certaines écoles réunissent au départ des conditions favorables à l'intégration linguistique des élèves des communautés culturelles. On se retrouve, de plus, devant une diversité de situations scolaires, diversité qui tient autant à l'environnement de l'école qu'au profil linguistique de sa clientèle ou aux ordres d'enseignement et qui explique, pour une part, les témoignages à première vue contradictoires que l'on entend à ce sujet. Cela rejoint certaines conclusions du rapport L'école québécoise et les communautés culturelles qui a proposé, bien qu'à d'autres fins, une typologie des écoles qui rendait compte de la complexité du phénomène[15].

Les données traitant de l'existence de normes relatives à l'usage du français et des autres langues confirment les tendances observées à propos des usages linguistiques proprement dits et les expliquent sans doute en partie.

L'enquête C.R.I. souligne un absence de concertation à cet égard. Très peu de ces établissements scolaires, surtout au secondaire, ont formulé des règles explicites, et encore moins des politiques, au sujet de l'usage des langues à l'école. À peine un tiers du personnel reconnaît l'existence de normes et 22 % seulement reconnaît ou connaît l'existence d'une politique dans leur école. Chez les élèves, 23 % d'entre eux déclarent spontanément la même chose (tableau II.7). Les élèves québécois francophones d'origine semblent d'ailleurs plus sensibles à cet état de choses que les jeunes des communautés culturelles : 33 % contre 18 %.

L'absence de normes ou de politiques explicites ne signifie pas pour autant l'inexistence de normes dans la pratique quotidienne. Mais elles sont alors le fait d'initiatives individuelles ou d'ententes tacites entre les membres du personnel. De plus, les directives formelles en la matière sont appliquées avec une certaine flexibilité et visent d'abord la salle de classe et, très peu, les échanges en dehors de la classe. Au primaire, 56 % du personnel reconnaît exiger que l'on parle français en classe; 49 % affirme la même chose au secondaire. Ce que ces derniers disent par ailleurs de leurs propres comportements linguistiques en présence des jeunes des communautés culturelles est concordant

---

15. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise et (...), op. cit., pp. 47-48.

avec ce que l'on sait des normes en vigueur : utilisation quasi exclusive du français en classe avec recours pour certains à l'anglais selon les besoins[16]. Les élèves du secondaire sont plus nombreux, quant à eux, à ressentir une pression à cet effet de la part de leurs professeurs ou du personnel en général : 71 %, soit 61 % des Québécois francophones d'origine et 77 % des Québécois membres des communautés culturelles. Près d'un élève sur deux perçoit aussi une sorte d'obligation morale à parler le français en dehors de la classe (tableau II.7).

Le milieu primaire apparaît dans l'ensemble plus normatif que le milieu secondaire, surtout en ce qui a trait aux règlements : 44 % du personnel du primaire mentionne l'existence de normes ou de règlements contre 19 % au secondaire. Cependant, la présence de normes est plus grande dans deux des quatre écoles secondaires visitées.

Enfin, deux raisons principales, reprises par les élèves eux-mêmes, sont invoquées par le personnel en vue de justifier l'existence de normes ou de politiques. La première, d'ordre pédagogique, vise l'amélioration des apprentissages et de la maîtrise de la langue; la seconde souligne le caractère français de l'école.

---

16. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., voir tableau III.3, p. 188.

TABLEAU II.7

Mesures prises concernant l'usage du français à l'école selon les perceptions des élèves et du personnel scolaire : tableau synthèse[a]

Mesures	Niveau d'études et type de répondants				
	Primaire		Secondaire		
			Elèves[b]		
	Personnel scolaire	Personnel scolaire	Francophones	Des communautés culturelles	Total
	%	%	%	%	%
Existence de mesures :					
- politiques	29[c]	14,5	--	--	--
- règlements, normes	44	19,0	33	18	23
- obligation morale (règles implicites)	--	--	41	46	44
Où s'appliquent-elles?					
- dans la classe	56	49	61	77	71
- hors-classe	--	--	15	18	17
Satisfaction ou accord avec la situation :					
- dans écoles où il a des mesures	91	93	--	--	--
- dans écoles où il n'y a pas de mesures	90	58	--	--	--

a. Ce tableau synthèse a été reconstitué à partir des tableaux III.16 et III.18 de l'enquête C.R.I.

b. L'enquête a été effectuée auprès d'élèves de secondaire IV et V.

c. Il faut lire le tableau de la façon suivante : 29 % du personnel du primaire mentionne l'existence de politiques concernant l'usage du français. Le nombre total de réponses varie selon les questions et sous-questions.

2.2.2. LA MAÎTRISE ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Habituellement, langue maternelle et langue d'enseignement se confondent et on ne pense pas à les distinguer. Or, il en va tout autrement pour la majorité des élèves des communautés culturelles inscrits à l'école française : ils font leur apprentissage scolaire dans une langue étrangère, le français, que la plupart ne maîtrise pas ou peu au départ. Contentons-nous ici de rappeler les données de l'enquête C.R.I. sur les caractéristiques démolinguistiques des élèves : seulement 13 % de ce groupe de répondants déclarent le français comme langue maternelle; les autres mentionnent le créole (21 %), les langues indochinoises (18,5 %), l'espagnol (12,1 %), l'italien (10,5 %), le chinois (4,8 %), le grec (3,2 %) ou d'autres langues (16,9 %).

La maîtrise, et par conséquent l'apprentissage, de la langue d'enseignement constitue un élément clé de ce dossier. En plus d'être une condition essentielle à la réussite scolaire, la connaissance de la langue française est devenue avec les années un outil indispensable à toute intégration et participation sociale, culturelle et économique véritable au sein de la société québécoise à majorité francophone. À ce premier niveau, l'école a un rôle important à jouer : elle doit concourir à l'atteinte des objectifs de la politique de francisation.

Les données disponibles ont incité le Conseil de la langue française à éviter toute généralisation hâtive dans l'appréciation de ce volet du dossier. Il existe, en effet, des différences importantes selon les individus et les groupes concernés; de plus, les avis sont partagés et les jugements parfois contradictoires.

Parmi les premiers concernés, une forte majorité des jeunes du secondaire qui ont répondu à l'enquête C.R.I. s'estiment relativement compétents en français. Sans être cependant en mesure d'apprécier leur degré de connaissance ou de maîtrise effective du français, soulignons que près de la moitié des commentaires recueillis auprès de ces jeunes laissent croire qu'un bon nombre d'entre eux connaissaient déjà un tant soit peu la langue avant de fréquenter l'école. Par ailleurs, ils sont tout aussi nombreux, près de 80 %, à reconnaître l'existence de problèmes d'apprentissage en français. Pour certains, ces problèmes relèvent de difficultés normales, inhérentes à tout cheminement scolaire; pour d'autres, il s'agit d'un obstacle important à leur réussite scolaire.

Le constat général que le Conseil de la langue française dégage de la situation repose davantage sur le jugement du personnel scolaire, qui est beaucoup plus sévère que celui des jeunes. Les jeunes des communautés culturelles font face à des problèmes sérieux de maîtrise du

français; cela est surtout vrai de certains groupes d'enfants, notamment ceux originaires du Sud-Est asiatique. Les difficultés semblent aussi plus grandes au secondaire, ce qui peut s'expliquer en partie par le fait que le niveau de connaissance et de maîtrise de la langue exigé pour la poursuite des études est aussi plus élevé.

De façon générale, il y a unanimité sur cette question parmi le personnel scolaire. Qu'il s'agisse de besoins des élèves, de difficultés d'intervention, de mesures prises ou de changements souhaités, la dimension linguistique, c'est-à-dire les problèmes de maîtrise et d'apprentissage du français, revient sans cesse dans les commentaires, tel un leitmotiv (tableau II.8). Tout le monde ou presque s'accorde aussi à dire que ces difficultés proviennent d'une pratique et d'une préparation insuffisantes plutôt que d'un manque d'intérêt de la part des jeunes. Le rapport du groupe de consultation reprend sensiblement les mêmes conclusions : "[les] difficultés varient selon les exigences du niveau d'études et les groupes d'enfants. Si certains enfants ont une connaissance si faible du français que la moindre question du professeur leur semble un mystère, d'autres, par contre, en acquièrent rapidement une maîtrise satisfaisante. [...] s'il est juste de parler de difficultés d'apprentissage linguistique, il n'est pas possible, par contre, de généraliser ce constat à tous les enfants ni à toutes les situations scolaires.[17]"

Les problèmes d'ordre pédagogique rapportés par le personnel scolaire dans l'enquête C.R.I., nous renseignent également sur la nature des difficultés rattachées à la langue : non seulement une question de vocabulaire de base mais aussi de compréhension générale. Les jeunes, quant à eux, mentionnent davantage des problèmes de grammaire, d'orthographe ou de prononciation.

Le Conseil de la langue française s'est aussi intéressé au phénomène des retards scolaires en relation avec la maîtrise de la langue d'enseignement. L'enquête C.R.I. rapporte plusieurs commentaires du personnel scolaire qui mettent en évidence l'influence de ce facteur sur la réussite scolaire. Les données du M.É.Q. sur le rythme de progression des élèves dans le cursus scolaire, à partir d'années charnières, tendent aussi à accréditer l'influence, entre autres, du facteur linguistique. On observe, en effet, que la proportion des élèves qui subissent un retard scolaire, d'un an ou de deux ans et plus, est plus

---

17. Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal, Québec, Conseil de la langue française, collection "Notes et Documents", nº 63, 1987, p. 3 (passim).

TABLEAU II.8

Besoins d'ordre cognitif des élèves de minorités ethniques tels que perçus par les intervenants et intervenantes

BESOINS DES ÉLÈVES	CATÉGORIES D'ÉLÈVES					
	Élèves du primaire		**Élèves du secondaire**		**Ensemble des élèves**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Cours de langue française	33	43,4	24	40,0	57	41,9
Encadrement supplémentaire	21	27,6	23	38,3	44	32,4
Enseignement du vocabulaire de base	15	19,7	4	6,7	19	14,0
Connaissance du milieu québécois	6	7,9	7	11,7	13	9,6
Autres besoins d'ordre cognitif	1	1,3	2	3,3	3	2,2
Total	**76**	**100**	**60**	**100**	**136**	**100**

Source : Enquête C.R.I.

grande chez ceux dont la langue d'usage est différente de la langue d'enseignement (tableau II.9)[18].

Les données disponibles[19] tendant à démontrer que le problème des retards scolaires s'aggrave au secondaire pour tous les groupes d'élèves, la situation des élèves de minorités ethniques est d'autant plus dramatique. S'ajoute à cela le phénomène de l'abandon scolaire prématuré qui en est une conséquence souvent directe.

Cela pose la question de l'atteinte des objectifs de francisation et d'intégration scolaire qui sont ceux de la classe d'accueil. Malgré l'absence d'analyse exhaustive, il est possible de dégager un constat, général mais provisoire, de certaines études partielles[20]. Ces dernières mettent en lumière le défi important qui est aujourd'hui celui de la classe d'accueil et qui est dû, en partie, à une modification en

---

18. Ces données sont tirées du rapport sur L'école québécoise et les communautés culturelles, op. cit., pp. 87-94 et reprises dans l'article de Marie Giroux : "Des indicateurs du multiculturalisme dans les écoles de Montréal", Manuel Crespo et Claude Lessard, Éducation en milieu urbain, Montréal, P.U.M., 1985, pp. 152-157.

19. Données statistiques du M.É.Q., citées précédemment; enquête C.R.I., études ou rapports de la C.É.C.M. sur les retards scolaires des élèves immigrants, cités dans l'article de Manuel Crespo et Guy Pelletier, "Performance scolaire, intégration sociale et 'classes d'accueil' francophones pour jeunes immigrants. Analyse diachronique d'une expérience montréalaise (1974-1983)", dans : Manuel Crespo et Claude Lessard, Éducation en milieu urbain, op. cit., pp. 185-201.

20. Manuel Crespo et Guy Pelletier, op. cit. Cette analyse s'appuie entre autres sur des rapports ou études de la C.É.C.M. ou commandités par elle : Guy Pelletier avec la collaboration de Manuel Crespo, Le jeune immigrant dans le système scolaire, Étude socio-scolaire réalisée sur les finissants des classes d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal, C.É.C.M., 1979, 210 pages; Marie-France Foulon-Bénès, Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants au niveau secondaire, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de l'accueil, 1980; Thérèse Labbé, Recherche effectuée auprès des élèves qui ont quitté l'école secondaire du Nouveau Monde au cours de l'année 1979-1980, après leur stage en classe d'accueil, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1981; Robert Attar, Le retard scolaire chez les jeunes immigrants, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1982.

TABLEAU II.9

Rythme de progression des élèves selon leur origine, leur langue d'usage et leur langue d'enseignement, pour l'année scolaire 1983-1984, dans les réseaux public et privé[a]

SITUATION DES ÉLÈVES	1re année primaire				3e année primaire				2e année secondaire			
	F + A U = E	C.C. Total	C.C. U ≠ E	C.C. U = E	F + A U = E	C.C. Total	C.C. U ≠ E	C.C. U = E	F + A U = E	C.C. Total	C.C. U ≠ E	C.C. U = E
En avance	0,1	0,3	0,3	0,4	0,8	1,7	1,7	1,5	1,9	3,0	3,4	2,1
Régulier	93,6	87,4	86,0	92,3	88,5	79,0	78,5	80,9	67,9	62,3	56,0	74,9
1 an de retard	5,6	9,4	10,3	5,8	9,3	15,9	16,6	13,9	21,4	22,8	26,2	16,4
2 ans et plus de retard	0,7	2,9	3,4	1,4	1,4	3,4	3,2	3,7	8,8	11,9	14,4	6,6

Source : MÉQ, compilation générale.
a. Les élèves en classes d'accueil de francisation et d'immersion sont exclus.

Légende:
F + A: Francophones et anglophones.
C.C.: Communautés culturelles.
U = E: La langue d'usage est la même que la langue d'enseignement; il s'agit, dans le cas des élèves des communautés culturelles, de ceux inscrits dans les écoles privées dites ethniques.
U ≠ E: La langue d'usage est différente de la langue d'enseignement.

Tableau tiré de : Marie Giroux, «Des indicateurs du multiculturalisme dans les écoles de Montréal», Manuel Crespo et Claude Lessard, *Éducation en milieu urbain, op. cit.*, p.155.

profondeur du profil de sa clientèle, à la suite des changements survenus dans les caractéristiques mêmes de l'immigration depuis la seconde moitié des années 70. L'enquête Ferland-Rocher, qui s'attarde assez longuement à la situation des classes d'accueil au primaire, reprend le même constat[21]. Conditions socio-économiques difficiles se conjuguent souvent ici, pour une minorité importante de ces élèves, avec une sous-scolarisation et des problèmes d'apprentissage linguistique.

2.2.3. LES MOTIVATIONS SOUS-JACENTES À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

Les rapports historiques entre le français et l'anglais au Québec, tributaires de la situation particulière du Québec en Amérique du Nord, rejaillissent inévitablement sur toute problématique linguistique. Même si ces rapports ont évolué ou se sont transformés avec les années, il n'en demeure pas moins qu'ils font partie de la problématique linguistique sous-jacente à la question du français et des écoles à clientèle pluriethnique. C'est pourquoi il est important de connaître ce qui motive l'apprentissage de ces langues.

L'analyse précédente des usages linguistiques (point 2.2.1.) révèle une situation généralisée d'utilisation des différentes langues en présence à l'école, doublée d'une situation encore plus marquée d'utilisation des deux langues d'usage au Québec, le français et l'anglais. Ces situations varient évidemment selon les individus, les groupes et les contextes scolaires. Sur le plan des usages linguistiques, les rapports entre le français et l'anglais se traduisent donc, pour les jeunes des communautés culturelles, par un choix entre deux langues d'usage dont l'importance est variable.

Qu'on examine l'un ou l'autre des indicateurs retenus par l'enquête C.R.I.[22], nous sommes face à un double phénomène : valorisation des deux principales langues d'usage au Québec et attrait fort et constant exercé par l'anglais. Les mêmes indicateurs nous apprennent que

---

21. Mireille Ferland, sous la direction de Guy Rocher, La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique: Perception des intervenants, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 26, 1987, 97 pages.

22. Ces indicateurs sont : le choix de la langue à améliorer, l'importance accordée au français et à l'anglais et les raisons rattachées à leur apprentissage, le choix de la langue offrant les meilleures chances d'emploi.

cette double tendance est aussi présente chez les jeunes francophones d'origine. Voici les principales constatations tirées de l'enquête C.R.I. (tableaux II.10 et II.11) :

- près de 75 % des jeunes des communautés culturelles consacrent des efforts sérieux à l'apprentissage du français, efforts que reconnaît d'ailleurs le personnel scolaire; à partir des perceptions de ce dernier, on remarque cependant des différences importantes entre les écoles du niveau secondaire;

- la norme légale, c'est-à-dire l'obligation de parler français ou de fréquenter l'école française ne fait pas partie des motivations reconnues par les jeunes, ce qui va à l'encontre de la perception première du personnel scolaire;

- invoquant une meilleure connaissance du français, la très grande majorité des jeunes des communautés culturelles (75 % environ) choisissent d'améliorer en premier lieu leur maîtrise de l'anglais et cela, pour des raisons d'ordre économique; selon le personnel scolaire, ils consacrent à cet apprentissage plus d'efforts que leurs pairs francophones;

- malgré une plus grande reconnaissance sociale et économique accordée au français, l'anglais reste davantage associé, dans l'esprit des jeunes des communautés culturelles, à de meilleures chances de réussite sociale et professionnelle; la dichotomie traditionnelle observée dans les perceptions entre le français, langue de la famille et de la vie privée et l'anglais, langue des affaires et de la réussite sociale, n'est donc pas complètement disparue;

- les données statistiques et les citations reproduites dans l'enquête C.R.I. mettent en évidence le désir (orientations normatives, aspirations) et la volonté (efforts fournis) de bilinguisme français-anglais des jeunes des communautés culturelles;

- sur ce plan, les jeunes des communautés culturelles et les jeunes francophones d'origine se rejoignent.

TABLEAU II.10

Raisons évoquées par les élèves quant à leur préférence de la langue à améliorer

TYPES DE RAISON	CATÉGORIES D'ÉLÈVES ET LANGUES VISÉES											
	En faveur du français						En faveur de l'anglais					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves		Élèves des élèves vieille souche		Élèves québécois de ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Linguistiques	5	20,8	8	19,0	13	19,7	14	23,0	18	14,1	32	16,9
Personnelles	16	66,7	24	57,1	40	60,6	21	34,4	50	39,1	71	37,6
Socio-économiques	3	12,5	10	23,8	13	19,7	26	42,6	60	46,9	86	45,5
Total	**24**	**100**	**42**	**100**	**66**	**100**	**61**	**100**	**128**	**100**	**189**	**100**

Source : Enquête C.R.I.

TABLEAU II.11

Perceptions des élèves quant aux avantages de la maîtrise du français comparativement à l'anglais pour maintenant et pour l'avenir

TYPES D'AVANTAGES	Catégories d'élèves et langues visées — AVANTAGES POUR MAINTENANT											
	Français						Anglais					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves		Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Relations interpersonnelles	19	43,2	65	51,2	84	49,1	24	32,9	58	45,3	82	40,8
Travail	0	0	9	7,1	9	5,3	24	32,9	33	25,8	57	28,4
Études	7	15,9	21	16,5	28	16,4	5	6,8	5	3,9	10	5,0
Voyages	0	0	0	0	0	0	11	15,1	10	7,8	21	10,4
Statut international de la langue	0	0	0	0	0	0	4	5,5	4	3,1	8	4,0
Statut français de la province	13	29,5	21	16,5	34	19,9	0	0	0	0	0	0
Nécessité du bilinguisme	0	0	0	0	0	0	1	1,4	9	7,0	10	5,0
Autres	5	11,4	11	8,7	16	9,4	4	5,5	9	7,0	13	6,5
Total	**44**	**100**	**127**	**100**	**171**	**100**	**73**	**100**	**128**	**100**	**201**	**100**

TYPES D'AVANTAGES	Catégories d'élèves et langues visées — AVANTAGES POUR L'AVENIR											
	Français						Anglais					
	Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves		Élèves québécois de vieille souche		Élèves de minorités ethniques		Ensemble des élèves	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Relations interpersonnelles	17	28,3	19	16,5	36	20,6	5	16,1	8	7,9	13	9,8
Travail	34	56,7	54	47,0	88	50,3	10	32,3	60	59,4	70	53,0
Études	0	0	2	1,7	2	2,1	2	6,5	7	6,9	9	6,8
Voyages	2	3,3	10	8,7	12	6,9	3	9,7	14	13,9	17	12,9
Statut international de la langue	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Statut français de la province	0	0	9	7,8	9	5,1	0	0	0	0	2	1,5
Nécessité du bilinguisme	0	0	16	13,9	16	9,1	0	0	2	2,0	2	1,5
Autres	7	11,7	5	4,3	12	6,9	11	35,5	10	9,9	21	15,9
Total	**60**	**100**	**115**	**100**	**175**	**100**	**31**	**100**	**101**	**100**	**132**	**100**

Source: Enquête C.R.I.

Les tendances observées en 1985 en milieu scolaire pluriethnique ne sont pas nouvelles. Les enquêtes antérieures du Conseil de la langue française (1979) avaient déjà mis au jour des tendances semblables chez les jeunes, dans les milieux scolaires francophone et anglophone, homogènes et non homogènes sur le plan linguistique : orientation générale en faveur du bilinguisme (individuel); intérêt prononcé pour l'apprentissage de l'anglais; amélioration du statut du français et consolidation de l'anglais comme langue à valeur économique[23].

De plus, les opinions et attitudes des jeunes fréquentant les écoles à clientèle pluriethnique reflètent assez fidèlement l'état d'esprit de la société québécoise à l'égard du bilinguisme et du pouvoir d'attraction de l'anglais, surtout dans les sphères de la vie économique. C'est ce que nous révèlent certains résultats d'une enquête récente du Conseil de la langue française (1985)[24] :

1. même si 82 % des francophones croient que le français devrait être la langue de travail au Québec, seulement le tiers d'entre eux pensent que la connaissance du français est plus importante que celle de l'anglais pour réussir sur le marché du travail; 45 % des anglophones et 40 % des allophones, partagent la même opinion;

---

23. Édith Bédard et Daniel Monnier, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V, tome I, Québec, Éditeur officiel, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française" nº 9, 1981, 164 pages; Pierre Georgeault, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II, tome II, Québec, Éditeur officiel, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française" nº 10, 1981, 158 pages. Comme le souligne Uli Locher, dans une autre de ces enquêtes: "la grande majorité des étudiants perçoivent la francisation comme un processus bien amorcé, qui avance et qui va forcer, dans l'avenir, les anglophones et les allophones à devenir au moins partiellement bilingues"; Uli Locher, op. cit., p. 92 (conclusion).

24. Daniel Monnier, La perception de la situation linguistique par les Québécois, sondage, Québec, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française", nº 23, 1986, pp. 35 sqq. Voir aussi la conclusion générale, pp. 67-69.

2. 40 % des francophones, 57 % des anglophones et 43 % des allophones pensent que l'anglais va inévitablement demeurer la principale langue des affaires et de la finance au Québec.

2.2.4. LES INTERVENTIONS EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DU FRANÇAIS

Les usages linguistiques nous renseignent sur l'état de développement du français à un moment donné; le nombre et la qualité des mesures prises et des interventions délibérées en la matière nous renseignent aussi sur l'importance que l'institution scolaire accorde au développement du français et sur le sens des orientations qu'elle entend prendre à cet égard. Rappelons que cette partie s'appuie toujours sur les résultats de l'enquête C.R.I. Nous présenterons dans un autre chapitre un inventaire, descriptif cette fois, des actions entreprises et des moyens mis en oeuvre en vue du développement du français.

Les problèmes de nature linguistique ayant été perçus comme les plus importants par le personnel scolaire (la maîtrise du français apparaissant comme la clé de la réussite et de l'adaptation), il n'est pas étonnant de constater que l'enquête C.R.I. met en lumière l'"omniprésence" des mesures à caractère proprement linguistique. Il existe, en effet, une quantité et une variété importantes de services, de mesures et moyens conçus et orientés en presque totalité en fonction de l'apprentissage du français et des difficultés d'apprentissage linguistique de certains enfants.

Les mesures les plus répandues, telles que rapportées par la presque totalité du personnel scolaire, ont un caractère institutionnel : il s'agit de programmes ou de projets de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation dont la mise en oeuvre quotidienne relève de l'école. C'est le cas des classes d'accueil, des services professionnels spéciaux (ex. : orthopédagoques), du "soutien linguistique" (cours de rattrapage, soutien individuel). Viennent ensuite une série d'autres mesures dont l'augmentation du nombre d'heures de français ou l'organisation d'activités parascolaires. Peu d'interventions, par contre, sur le plan de la pédagogie proprement dite, qu'il s'agisse des programmes ou du matériel didactique : à peine le tiers du personnel affirme l'existence de telles mesures dans leur école (tableau II.12).

TABLEAU II.12

Mesures prises par l'école en vue du développement du français auprès de la clientèle pluriethnique, selon *la perception du personnel scolaire : tableau synthèse*[a]

Nature des mesures	%
Mesures d'ordre structurel	
. à l'intention de l'ensemble des élèves allophones (N = 82)[b]	(100,0)
- soutien linguistique	21,9
- services professionnels	19,5
- classes d'accueil	12,2
- autres mesures (activités parascolaires, ateliers de français, etc.)	46,4
. à l'intention des élèves en difficulté d'apprentissage linguistique (N = 254)[c]	(100,0)
- cours de rattrapage	35,4
- soutien linguistique individuel	30,7
- services réguliers existants	22,0
- autres (devoirs assistés, etc.)	11,9
Mesures d'ordre pédagogique	
. matériel didactique adapté (N = 133)[b]	38,3
- primaire	46,0
- secondaire	24,0
. programmes adaptés (N = 126)[b]	37,3

a. Tableau construit à partir des données contenues aux pages 145 sqq. de l'enquête C.R.I.
b. Nombre de répondants et répondantes à cette question.
c. Nombre de mentions.

Comme le soulignent les auteurs de l'enquête C.R.I., les intervenants et intervenantes ont tendance à privilégier les solutions institutionnelles pour répondre aux besoins linguistiques de la clientèle. Cela ne les empêche pas, par ailleurs, de prendre certaines initiatives personnelles en classe. Ces initiatives relèvent pour la plupart d'adaptations fonctionnelles et ponctuelles ou d'ajustements, tels l'adoption d'un rythme plus lent, d'un langage plus simple ou la répétition de consignes et d'explications, l'encouragement aux élèves et l'organisation d'activités et d'échanges entre les jeunes. Certains diminuent le niveau des exigences académiques par l'allégement des programmes; d'autres réévaluent leurs stratégies et méthodes d'enseignement. L'examen des mesures montre que l'importance accordée à la motivation instrumentale, maîtrise de la langue en tant qu'outil fonctionnel, ne fait pas oublier à certains les préoccupations reliées aux motivations intégratives avec le développement d'attitudes favorables au français. Mais il montre aussi, qu'au-delà des incitations à parler français, l'école et le personnel n'exploitent pas suffisamment le caractère francophone de l'école et la présence des élèves francophones, auxquels on reproche la piètre qualité de leur langue. Il y a donc une tendance générale, exprimée dans les données sur les relations école/milieu et les ressources extrascolaires, à privilégier les ressources et les mesures institutionnelles. L'enquête C.R.I. révèle également que le milieu des écoles primaires se différencie du secondaire sur le plan des mesures institutionnelles, il y a plus de mesures et elles sont plus répandues, mais non sur celui des initiatives individuelles qui sont davantage à caractère pédagogique. Par contre, au primaire, les intervenants et intervenantes en milieu fortement et très fortement pluriethnique ont tendance à adopter significativement plus de moyens que les autres (46 % et 45 % contre 21,7 %).

Le rapport révèle l'absence de concertation véritable au sein de l'école : pas de moyen terme entre les mesures institutionnelles "venues d'en haut" et les initiatives individuelles. Les auteurs de l'étude rappellent enfin que plusieurs de ces mesures s'apparentent fortement, dans leur esprit (et leur application), aux mesures dites compensatoires et à celles souvent utilisées avec les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Ce constat s'applique à un ensemble de mesures d'intégration socioscolaire et rejoint d'autres analyses sur cette question[25]. Il semble assez généralisé; on le retrouve aussi dans des analyses canadiennes ou étrangères[26].

---

25. Voir, par exemple, certains commentaires de la recherche exploratoire d'Anne Laperrière, L'intégration socio-scolaire (...), op. cit., p. 40.

26. Stan Shapson et Vincent D'Oyley (ed.), op. cit.; Martine A. Pretceille, op. cit.

En l'absence d'évaluation systématique de ces mesures, l'enquête C.R.I. nous fournit des éléments d'"auto-évaluation" du milieu, élèves et personnel scolaire.

Soulignons tout d'abord que les efforts déployés par l'école trouvent un écho certain chez les jeunes des communautés culturelles. Dans l'ensemble, ils se déclarent satisfaits des cours réguliers de français et des cours et services complémentaires qui leur sont offerts pour l'apprentissage du français; ils n'en souhaitent pas moins des changements dans les méthodes d'enseignement, les relations avec le personnel enseignant et les cours de rattrapage. Le jugement des jeunes du secondaire qui sont passés par la classe d'accueil est lui aussi positif (81,6 % s'en disent satisfaits) : la classe d'accueil leur apparaît comme un des principaux moyens les ayant aidés dans leur apprentissage du français. Leurs commentaires révèlent, par contre, qu'ils ne perçoivent pas clairement l'objectif d'intégration à la société québécoise.

Le personnel scolaire, quant à lui, estime au départ que les mesures sont adaptées à la situation et répondent aux besoins linguistiques des élèves tout en portant un jugement plutôt sévère sur leur efficacité réelle : préparation inadéquate, faible impact sur l'amélioration du français et sa fréquence d'utilisation, peu d'effets bénéfiques sur les attitudes générales à l'égard du français[27]. Ce jugement, contradictoire à première vue, appelle certaines nuances. La sévérité du jugement varie en fonction, d'une part, des groupes d'enfants dont certains ont des besoins plus grands et, d'autre part, du niveau d'enseignement, le personnel du secondaire se révélant plus sévère que celui du primaire.

L'enquête Ferland-Rocher[28] nous fournissant un point de vue complémentaire et plus approfondi sur les classes d'accueil, il nous est apparu intéressant d'en faire part ici :

- les objectifs de francisation, de scolarisation et de socialisation de la classe d'accueil sont trop grands en regard de la durée actuelle du stage et du type de clientèle, aux dires des enseignantes qui y travaillent;

---

27. Voir enquête C.R.I., tableau II.13.

28. Mireille Ferland, sous la direction de Guy Rocher, op. cit.

- l'organisation et le fonctionnement, la pénurie de matériel et le roulement de personnel rendent encore plus difficile l'atteinte de ces objectifs;

- le peu de contacts des élèves des classes d'accueil avec ceux des classes régulières réduit le nombre d'occasions d'une pratique du français en dehors de la salle de classe;

- le passage de l'élève de la classe d'accueil (milieu "protégé" pour ainsi dire) à la classe régulière, où on attend de lui une performance égale aux autres, se révèle difficile.

Enfin, les données de l'enquête C.R.I. sur les changements souhaités ou préconisés en vue d'assurer la promotion et le développement du français, renvoient encore à l'importance accordée aux mesures de nature proprement linguistique. Cependant, elles mettent aussi au jour certains signes d'ouverture à d'autres dimensions de la réalité scolaire pluriethnique.

2.2.5. LA LANGUE ET LA QUALITÉ DES RELATIONS INTERPERSONNELLES ET DES RAPPORTS INTERGROUPES

Il serait difficile de s'intéresser à la situation du français dans les écoles à caractère pluriethnique, sans s'attarder aux rapports intergroupes et interethniques qui composent leur réalité quotidienne. En effet, le développement du français est inséparable de la qualité de la communication qui affecte directement l'intégration psychosociale des élèves. Comme le font remarquer les auteurs de l'enquête C.R.I., l'intégration psychosociale fournit le contexte de l'apprentissage de la langue :

> [...] l'apprentissage d'une langue ne peut se ramener à l'acquisition de connaissances et de techniques. Il dépend très étroitement de la qualité et de la fréquence des situations de communication, des occasions d'exercer et de

> développer sa compétence à communiquer [...] Le développement du français est conditionné largement [...] par la possibilité [offerte] aux élèves allophones d'interagir avec des francophones dans des situations de communication signifiantes, nombreuses et diversifiées, par la prise en compte des différences culturelles et individuelles, bref par la capacité d'intégration des élèves au milieu social particulier que constitue l'école[29].

Nature des problèmes de relations entre les groupes

Partons d'abord d'un constat général, tiré de l'enquête C.R.I., puisque c'est à la lumière de ce dernier que nous pourrons mieux, quitte à le nuancer, juger de l'ampleur des problèmes soulevés.

Le climat est généralement propice et jugé satisfaisant par l'ensemble des élèves et du personnel scolaire interrogés. On constate d'ailleurs un net attachement des jeunes, comme du personnel scolaire, à leur école. Cela dit, il existe des problèmes de relations et de communication entre les jeunes. Là encore, la perception des jeunes rejoint celle du personnel.

Les difficultés touchent deux ordres de relations : les relations interpersonnelles et les relations entre les groupes. Elles se manifestent de plusieurs manières :

1. dans le degré d'ouverture ou d'acceptation des autres : d'après leurs réponses, les jeunes des communautés culturelles se montrent enclins à accepter leurs vis-à-vis francophones. Près de la moitié des jeunes francophones sont favorables à la présence des jeunes des communautés culturelles, les autres sont ambivalents (25 %) ou défavorables (25 %). Ils sont toutefois plus nombreux (66 %) à compter de ces jeunes dans leur cercle d'amis;

---

29. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., p. 49 (passim).

2. dans les différences de perception de la situation : l'importance accordée à tel ou tel aspect du climat scolaire, aux éléments jugés problématiques ou aux types de changements souhaités varie selon la catégorie de jeunes. Les jeunes des communautés culturelles accordent beaucoup d'importance à la qualité des relations entre les élèves, à la présence d'amis (ce qui traduit leur plus grand besoin d'intégration) alors que les jeunes francophones s'attachent au climat général ou aux activités parascolaires. Ces derniers perçoivent négativement la formation de sous-groupes, ce qui n'est pas le cas des élèves des communautés culturelles;

3. dans la formation de sous-groupes en fonction de l'appartenance ethnique ou raciale : phénomène normal en soi, la formation de tels sous-groupes prend à l'occasion des allures de ségrégation et provoque alors tensions et clivages.

Degré et type de participation

Le degré et le type de participation des jeunes à la vie de l'école sont un autre indice à retenir. Les données nous indiquent ici une tendance générale à la participation aux activités sociales ou sportives, de la part de tous les jeunes. Cependant, ces activités sont aussi l'occasion de regroupements selon l'appartenance ethnique. Quant à la participation aux activités d'"orientation" de l'école, elle est plus faible chez les jeunes des communautés culturelles : comité étudiant, journal sont l'affaire des jeunes francophones.

La langue explique une partie des difficultés de communication. Les jeunes des communautés culturelles sont assez nombreux à rattacher les problèmes de relations interpersonnelles à des difficultés d'ordre linguistique.

Nous avons peu de données sur les relations que les jeunes entretiennent avec le personnel scolaire. Soulignons seulement l'attachement manifesté par le personnel à l'égard de leur école, même si un bon nombre ne l'a pas choisie au départ. Mentionnons également que le personnel juge le milieu pluriethnique où il travaille, comme un milieu enrichissant et stimulant. Rappelons aussi, cependant, certains commentaires de jeunes de toute origine sur la manifestation de préjugés et de comportements discriminatoires de la part de certains intervenants et intervenantes.

Préjugés et discrimination

L'enquête C.R.I. révèle l'existence, à l'état endémique, de préjugés et de comportements discriminatoires. Plusieurs jeunes parlent d'injustice, de tensions raciales entre Noirs et Blancs ou encore de comportements discriminatoires. Les commentaires des jeunes font état de violence verbale, de tensions. Les francophones sont même plus nombreux que leurs vis-à-vis des communautés culturelles à en signaler l'existence. Ils expriment la plupart du temps leur malaise devant ces situations conflictuelles. Certains disent même essayer d'apporter des correctifs dans la mesure de leurs moyens.

Même s'il existe des différences entre elles, la majorité des constatations concernent les écoles secondaires. C'est là que les tensions sont les plus grandes et les relations jugées moins bonnes : seulement 42 % du personnel au secondaire contre 78 % au primaire juge que les relations sont bonnes. L'observation directe dans six écoles primaires le confirme : les regroupements se font davantage, à première vue, selon l'âge et le sexe des enfants qu'en fonction de leur appartenance ethnique.

Les constatations précédentes, avec les nuances qu'elles apportent, vont dans le sens d'autres études. Une enquête faite dans le cadre d'une recherche-intervention à la C.É.C.M.[30] en arrive aux conclusions suivantes :

1. le milieu scolaire étudié ne favorise pas comme tel le racisme et la majorité des élèves et du personnel enseignant n'ont pas de comportements racistes et prennent parfois même position ouvertement contre de tels comportements;

2. on a constaté l'existence de tensions raciales (et de comportements racistes chez certains) réactionnelles à une situation d'impasse, à une situation nouvelle exigeant des adaptations;

3. le phénomène est lié à toute la question de l'adaptation et de l'intégration socioscolaires.

---

30. Pierre Noël, Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, Services aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission, août 1984, 26 pages, (recherche-intervention dans trois écoles, dont une au primaire).

Les témoignages recueillis lors de l'enquête C.R.I. montrent le peu de mesures ou d'efforts consacrés collectivement à l'intégration psychosociale et à la qualité de la communication, cela malgré la conscience et les préoccupations manifestées par le personnel. Encore là, les mesures de nature linguistique font foi de tout. Les données sur les mesures, ou plutôt l'absence de mesures visant directement l'intégration psychosociale, confirment la tendance de l'école à mettre l'accent sur l'offre de services spécialisés reliés le plus souvent à l'apprentissage du français. Aucune mesure particulière n'est mentionnée, par exemple, pour favoriser la communication interethnique, si ce n'est des interventions ponctuelles, telles des activités parascolaires et des semaines culturelles, qui semblent dissociées de la culture scolaire davantage axée sur la poursuite d'objectifs académiques. Encore une fois, l'école secondaire est en général plus mal lotie que l'école primaire.

Faisant allusion à des orientations fondamentales des nouveaux programmes, les auteurs de l'enquête C.R.I. concluent ainsi :

> [...] les mesures adoptées sur les plans institutionnel et pédagogique sont très peu axées sur l'intensification de la communication sociale entre les élèves, l'exploitation de la diversité de leurs expériences de vie, l'augmentation des échanges et de la coopération, bref sur tout ce qui permet à l'élève d'utiliser et de développer ses compétences linguistiques dans un contexte significatif, dans lequel il se sent reconnu et valorisé en tant qu'individu et membre d'une collectivité. Même si, sur le plan institutionnel, on relève certaines interventions comme les activités interculturelles destinées à favoriser la communication interethnique, ces mesures ne peuvent avoir qu'une portée très limitée tant sur l'intégration des élèves que sur le développement du français à plus long terme. En effet, ces mesures sont ponctuelles, dissociées de la pratique pédagogique quotidienne et des apprentissages qui sont poursuivis en classe.
>
> Nous pensons pour notre part que des interventions délibérées axées simultanément sur le développement de la communication sociale et de la compétence linguistique en français favoriseraient l'intégration psychosociale des élèves et leurs habiletés en français et, par le fait même, le développement d'un sentiment durable d'appartenance à la communauté francophone du Québec. Il ne fait aucun doute que ces différents facteurs se renforcent

mutuellement et conditionnent le développement du français à plus long terme, au sein de la société québécoise[31].

À cela s'ajoute la recherche d'interventions qui visent l'ensemble de l'école, et non seulement le contexte de la classe, comme le propose Pierre Noël dans le texte cité précédemment.

2.2.6. LE FRANÇAIS ET LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

La prise en compte de la diversité culturelle est une autre dimension importante de l'intégration socioscolaire des enfants des communautés culturelles et de la problématique des écoles à caractère pluriethnique. Nous en traiterons, en tant que facteur positif d'intégration, tout en essayant, dans la mesure du possible, de voir ses liens avec la promotion et le développement du français.

La lecture de ce qui précède nous a bien fait voir l'omniprésence des mesures de nature linguistique et l'importance accordée à la maîtrise du français, perçue comme la clé de l'adaptation. L'enquête C.R.I. le fait ressortir clairement. Anne Laperrière le souligne également : "la maîtrise de la langue d'enseignement est considérée non seulement comme une condition sine qua non de l'apprentissage scolaire mais aussi, complétée par quelques mesures de rattrapage académique, comme une mesure suffisante pour cet apprentissage, perçu comme la pierre d'angle d'une intégration scolaire réussie.[32]"

Constat général

Compte tenu de ce qui précède, il n'est pas étonnant de constater le peu de prise en compte de cette diversité par l'école- institution, en tant que système et organisation, et par le personnel scolaire, en classe ou ailleurs. Nous constatons également la difficile conciliation dans la pratique pédagogique quotidienne de la classe entre francisation et diversité. Enfin, l'enquête C.R.I. met aussi en lumière le fait qu'il s'agit plus d'un manque de préparation ou d'une absence de moyens (on ne sait trop comment faire) que d'un choix délibéré, même si on ne

---

31. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., pp. 382-383. Voir à titre d'information complémentaire : Hélène Hensler et Danielle Raymond, "Les convergences des nouveaux programmes du primaire et leurs implications pratiques", Vie pédagogique 41, mars 1986, pp. 8-12.

32. Anne Laperrière, "L'intégration scolaire (...)", op. cit., p. 100.

peut ignorer l'existence de préjugés et de pratiques discriminatoires et les tendances d'une partie du personnel scolaire à favoriser d'une assimilation pure et simple.

Quelques indices

. Les orientations normatives et les perceptions du personnel scolaire. À partir des réponses fournies relativement à l'identification des problèmes et des changements souhaités, seule une minorité, environ le tiers, semble spontanément consciente de la dimension culturelle et de la nécessité d'adapter l'enseignement à la nouvelle réalité pluriethnique. Elle soulève l'existence de différences culturelles et le manque de préparation pour y faire face. Un commentaire du rapport trouve un écho dans d'autres études : "il est frappant de constater que les causes des difficultés sont attribuées aux caractéristiques des élèves eux-mêmes et non à celles de l'école ou de l'enseignement dispensé. On met davantage l'accent sur l'inadaptation des élèves que sur l'inadaptation de l'école, des programmes et des méthodes d'enseignement.[33]"

. Les mesures prises, car il y en a (les trois quarts du personnel en parlent), ont le plus souvent un caractère institutionnel et ponctuel : peu d'initiatives personnelles et une difficulté à concrétiser cette conscience de la diversité dans des approches pédagogiques quotidiennes.

. Le manque de matériel adapté à la nouvelle réalité pluriethnique et culturelle et aux besoins proprement linguistiques des enfants allophones. Il s'agit d'une des principales lacunes.

Une analyse récente du contenu des manuels scolaires approuvés par le M.É.Q. décrivait la vision proposée par ces manuels comme étant complexe et contradictoire : plus un manque d'ouverture ou de curiosité qu'un étalage simpliste de stéréotypes. En voici les principales conclusions (les soulignés sont de nous) :

> Il nous est apparu que l'idéologie véhiculée par les auteurs de manuels était complexe et contradictoire, ce qui tend à discréditer les dénonciations trop simplistes de certains intervenants probablement de bonne foi mais peu rigoureux, qui semblent parfois confondre la réalité des années 80 avec celle des années 50. On ne saurait donc affirmer que le traitement de ces thématiques dans les manuels scolaires au Québec est univoque et grossièrement stéréotypé. En fait (et nous n'insistons

---

33. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., p. 94.

> ici que sur les manuels québécois), l'idéologie contradictoire qu'on retrouve dans les manuels semble bien refléter celle de la société en général, sans doute davantage celle des années 70 (étant donné la date d'édition des volumes étudiés) [...]. Au niveau de l'immigration [...], deux discours s'entrelacent : l'ancien, celui du groupe ethnique à mentalité d'assiégés, le nouveau, celui de la nation pluraliste, accueillante et généreuse. [...] Au niveau de la réalité pluriethnique, peu d'attitudes négatives mais une absence de curiosité et d'ouverture (du moins, si on se fie aux aspects quantitatifs de la recherche), ce qui confirme que l'intérêt pour l'immigration n'était probablement pas un intérêt pour les immigrants et surtout pas pour le prolongement du pluralisme à travers les générations, si ce n'est pour ses aspects les plus folkloriques [...][34]. Certaines tendances constatées au sein de quelques "nouveaux" ouvrages déjà approuvés permettent de penser que le discours "ethnique" commence à prendre sa place dans nos manuels, comme d'ailleurs probablement dans la société en général depuis quelques années[35].

. Le témoignage des jeunes. Les trois quarts des jeunes reconnaissent les efforts de l'école en vue d'aider à l'adaptation des élèves des communautés culturelles. Mais il s'agit pour la plupart de mesures aptes à favoriser une adaptation surtout fonctionnelle dans le cadre des cours, par des mesures linguistiques, ou de certaines activités parascolaires, telles des fêtes ethniques; très peu de choses en ce qui concerne l'environnement de l'école.

---

34. Cette vision étroite et folklorisée s'attache également à la représentation de la société et de la culture québécoises francophones. Là aussi, une vision partielle et étroite s'articule autour de quelques auteurs, fêtes et traditions. On constate une dissociation entre l'apprentissage technique de la langue et les réalités culturelles qu'elle sert à nommer de même qu'une quasi-absence des univers du travail, de la science, de la technologie, de l'histoire. (Conclusions préliminaires tirées d'une étude à paraître sur les manuels scolaires de français, langue maternelle, primaire et secondaire.)

35. Marie McAndrew, "Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multiethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec", projet de recherche sur l'éducation des minorités, Montréal, Université du Québec à Montréal et Université McGill, 1985, ff. 94-95 (passim).

. La composition du personnel scolaire. Dans l'échantillon retenu pour les fins de l'enquête C.R.I., 86 % du personnel scolaire interrogé est d'origine québécoise francophone. Ce pourcentage est encore plus fort dans le cas du personnel de direction des écoles. Les membres des communautés culturelles sont un peu plus nombreux (23,8 %) parmi le personnel professionnel non enseignant des services aux élèves. Quelques données d'autres enquêtes vont dans le même sens[36]. Enfin, des données administratives fournies par la C.É.C.M. et la Commission scolaire Sainte-Croix et portant sur le lieu de naissance du personnel scolaire présentent le tableau suivant. À la C.É.C.M., les membres du personnel nés à l'étranger représentent 8 % des effectifs; peu nombreux dans l'ensemble, ils sont, malgré tout, plus représentés parmi le personnel professionnel (11,7 %) et enseignant (10,7 %) que parmi le personnel cadre et de direction des écoles (3,9 %)[37]. À la Commission scolaire Sainte-Croix, ils représentent 10 % des effectifs; mais là, ils sont plus nombreux parmi le personnel cadre que parmi les autres catégories de personnel : 20 % chez le personnel cadre, 13,5 % chez le personnel enseignant et 6,8 % chez le personnel professionnel[38].

L'enseignement des langues d'origine

De nombreuses études, dont celle du C.R.I., ont développé l'idée que l'enseignement de la langue maternelle et sa maîtrise jouent un rôle important dans l'intégration socioscolaire des élèves des communautés culturelles pour l'appropriation progressive de la culture dominante mais aussi en vue de la conservation de certains attributs de la culture d'origine. L'enseignement des langues maternelles constitue donc un volet significatif du dossier.

Le Programme d'enseignement des langues et des cultures d'origine (P.E.L.O.) n'est pas encore très répandu. Toujours dans l'enquête C.R.I., environ le tiers du personnel interrogé, concentré au primaire,

---

36. Ginette H. Brochu et Maurice Chalom, op. cit., p. 66; Coopération Nord-Sud en éducation, Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la C.É.C.M., vol. I: Les directions d'écoles et de centres d'éducation des adultes, octobre 1986, p. 13.

37. Données tirées de : Françoise Coulombe, Données factuelles concernant le personnel d'origine ethnique étrangère, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des ressources humaines, Bureau de développement, mars 1986, p. 5.

38. Données fournies verbalement par le Service du personnel de la Commission scolaire Sainte-Croix.

affirme qu'un tel programme est offert à leur école. On reconnaît généralement l'attachement des jeunes à l'égard de leur langue maternelle, ce que ces derniers confirment par leurs réponses. Tout en admettant le principe d'un tel enseignement, le personnel scolaire exprime des opinions beaucoup plus partagées à l'égard du rôle de l'école. Elles se distribuent à peu près également entre deux tendances : 53 % du personnel (N = 174) appuie l'idée que l'école doit aider directement à la préservation de la langue maternelle, par respect pour l'élève et sa culture et en tant qu'élément enrichissant pour l'école elle-même; 47 % (N = 174) croit, par contre, que cette responsabilité relève d'abord des parents et de la communauté. Les arguments invoqués alors sont liés à une conception différente où l'enseignement du français et des langues maternelles est vu dans une perspective de concurrence : effets nuisibles sur l'enseignement du français et sur le processus d'intégration, moins de temps à consacrer au français.

Nous retrouvons ici des tendances observées dans d'autres études. Ce que l'enquête C.R.I. met cependant encore plus en évidence, c'est le caractère partagé des positions exprimées à ce sujet. Cela explique sans doute en partie les différences observées entre les écoles dans la mise en oeuvre du programme.

2.2.7. L'ÉCOLE, LES PARENTS ET LE MILIEU

Les liens entre l'école, les parents et le milieu sont une composante majeure de la réalité scolaire. Nous en reprenons ici les éléments qui ont attiré l'attention du Comité : l'influence de l'environnement extrascolaire; les rapports entre l'école et les parents; les interrogations sur le rôle de l'école dans la communauté.

L'influence de l'environnement extrascolaire : usages, soutien et choix linguistiques

Rappelons tout d'abord que les données recueillies ici l'ont été à partir d'un échantillon construit en fonction d'une analyse des milieux scolaires et qu'elles ne doivent donc pas être généralisées à la situation extrascolaire et à l'ensemble de la population concernée. De plus, la difficulté à rejoindre certains parents des communautés culturelles fausse l'étude quant à ce sous-groupe de l'échantillon, son taux de réponse étant plus faible que celui des autres groupes. Conscient de ces limites, le Conseil de la langue française a cependant tenu à présenter ces données, avec les réserves qui s'imposent, à cause de l'intérêt que représentent les perceptions des jeunes et des parents, ce que peu d'enquêtes nous ont fournies jusqu'à maintenant.

. Les usages linguistiques. L'usage de la langue maternelle dans la famille et la parenté et lors de certaines activités communautaires est répandu. Le français est présent au sein de certaines familles et surtout dans les échanges entre frères et soeurs; il occupe, pour la majorité des répondants, la première place dans les activités sociales et les rencontres avec les amis. Mais entre 20 % et 30 % des jeunes du secondaire déclarent l'anglais comme première langue d'usage dans leur vie quotidienne. Ce dernier pourcentage est supérieur à ce que disent les parents de leurs propres usages linguistiques. Dans le cas des médias de masse et surtout des médias électroniques, la consommation des jeunes se répartit à peu près également entre le français et l'anglais[39].

. L'aide à l'apprentissage du français. L'école n'est pas la seule ressource possible pour l'apprentissage du français. Le milieu extrascolaire fournit une aide, jugée précieuse. Soutien des parents, aide des amis et pratique personnelle sont, avec les cours, les moyens les plus souvent mentionnés par les jeunes. Près de 60 % des parents des communautés culturelles interrogés affirment consacrer temps et énergie à cet apprentissage linguistique de leurs enfants. Cela prend des formes différentes, depuis la correction jusqu'au simple encouragement à parler et à apprendre le français. Ces affirmations viennent à l'encontre de la perception de la majorité du personnel scolaire qui juge, à 53 %, que l'école ne peut attendre d'aide de la part des parents. Il nous semble utile ici de faire une distinction, empruntée à l'enquête Ferland-Rocher, entre deux formes d'aide possible : l'aide "subjective", qui consiste à valoriser, à encourager l'apprentissage du français chez les enfants et que le personnel scolaire est le premier à reconnaître dans ses commentaires; l'aide "objective", qui a trait par exemple à l'aide directe pour les devoirs à la maison et que les parents ne sont pas, pour la très grande majorité, en mesure d'assumer à cause de leur ignorance du français. Il ne faut pas oublier aussi qu'il existe, parmi les individus d'immigration récente, un fort pourcentage de parents analphabètes. On imagine facilement que la situation est alors plus malaisée. C'est dans ce contexte particulier qu'il est possible de parler de continuité, sur le plan de la valorisation et des motivations, entre l'école et la famille.

---

39. Pour données détaillées et tableaux correspondants, voir André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., pp. 176 sqq. et les tableaux C-6 à C-11 de l'annexe C.

. Le choix des parents en matière linguistique. Interrogés sur le choix de la ou des langues qu'il est important pour eux de maîtriser au Québec, 51 % des parents des communautés culturelles optent pour le français alors que 16 % et 15 % d'entre eux choisissent l'anglais ou encore le français et l'anglais. Nous nous retrouvons, dans le cas des préférences linguistiques exprimées pour leurs enfants, devant une "orientation résolument bilingue" pour reprendre une expression du rapport. La très grande majorité de ces parents (85 %) préconisent, comme les parents québécois francophones d'origine, l'apprentissage du français et de l'anglais (tableau II.13). Cela amène les auteurs du rapport à dire "[qu'] il semble que l'orientation traditionnelle des groupes ethniques minoritaires en faveur de l'anglais se modifie sensiblement dans le sens du bilinguisme, pour ce qui est de notre échantillon d'enquête.[40]"

TABLEAU II.13

Préférences linguistiques des parents pour leurs enfants

Préférences linguistiques	Parents québécois des communautés culturelles		Parents québécois francophones d'origine	
	N[a]	%	N	%
Français, anglais et autres	66	48,2	--	--
Français et anglais	51	37,2	23	28,3
Français	4	2,9	--	--
Anglais	4	2,9	48	58,5
Autres	3	2,2	--	--
Anglais et autres	6	4,4	--	--
Français et autres	3	2,2	11	13,4
Total	137	100,0	82	100,0

a. Nombre de répondants et répondantes.

Source : Enquête C.R.I.

40. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., p. 351.

Les raisons invoquées en faveur du français varient sensiblement selon les deux catégories de parents. À la différence des parents québécois francophones d'origine, qui insistent d'abord sur le caractère français du Québec et la nécessité d'en protéger la langue, ceux des communautés culturelles mettent surtout de l'avant l'importance du marché du travail. Les motifs avancés à l'appui de l'anglais montrent la relation étroite que, quelle que soit leur origine, les parents établissent entre l'anglais et le marché du travail ou la réussite sociale. Les raisons apportées à l'appui des préférences linguistiques pour leurs enfants sont très variées et se ressemblent beaucoup d'un groupe de parents à l'autre (N = 320 interventions) : la nécessité d'être bilingue au Québec (19,4 %), l'importance de connaître les langues du travail et des affaires (17,8 %), l'avantage de posséder une langue de plus (15,9 %), le statut de langue internationale du français et de l'anglais (10,9 %).

Les auteurs du rapport concluent, dans le cas des parents des communautés culturelles interrogés, que leur orientation linguistique dénote, malgré un attrait très fort pour l'anglais, une volonté de participer au développement d'un Québec français.

TABLEAU II.14

Raisons invoquées par les parents des communautés culturelles favorables à l'apprentissage de la langue maternelle

Raisons invoquées	N[a]	%
Attachement à la langue maternelle	82	49,5
Communication avec la famille, la parenté	33	20,2
Retour au pays	19	11,5
Autres	31	18,8
Total	165	100,0

a. Nombre d'interventions (choix multiples).

Source : Enquête C.R.I.

Enfin, une très grande majorité de parents des communautés culturelles valorisent l'apprentissage de la langue maternelle dont ils jugent qu'elle a de grandes chances d'être préservée au Québec.

Les parents attachent aussi beaucoup d'importance à la transmission des valeurs éducatives et culturelles à leurs enfants. Les mêmes raisons, liées à la famille et à l'identité culturelle, sont encore une fois invoquées.

Les rapports entre l'école et les parents

. La participation des parents. La situation de l'école à caractère pluriethnique ne diffère pas totalement à ce chapitre de celle qui prévaut dans la majorité des écoles du Québec. Les relations que l'école entretient avec les parents se résument habituellement à des contacts ponctuels à l'occasion de la remise des bulletins ou pour régler une question concernant l'enfant. En effet, la participation active à la vie de l'école reste le lot d'une minorité de parents. Cela est encore plus vrai dans le cas des parents des communautés culturelles qui sont pratiquement absents de l'organisation de la vie de l'école. Même dans les écoles où le nombre d'élèves des communautés culturelles est élevé, les parents québécois francophones d'origine restent très majoritaires dans les divers comités.

Parmi les raisons invoquées, deux, qui sont liées directement à notre propos, reviennent régulièrement. Les contraintes d'ordre linguistique sont un des tout premiers obstacles à la participation. Le tiers du personnel scolaire interrogé dit devoir faire appel aux enfants comme interprètes dans les communications avec les parents. Un certain nombre mentionne également des problèmes de communication entre eux et les parents, problèmes attribuables en grande partie, selon eux, à l'ignorance du français chez les parents.

Même si, pour un certain nombre, la première barrière linguistique est levée, elle est encore très présente pour beaucoup d'autres, d'autant plus lorsqu'il s'agit de participer activement à la vie de l'école.

Le manque d'information sur le système scolaire québécois, sur ses mécanismes et règles du jeu est un second obstacle à la participation des parents. Ces derniers se sentent perdus face à un système d'éducation dont la philosophie et les modes d'action sont souvent fort différents de ceux qu'ils ont connus, quand il ne s'agit pas tout simplement pour certains, d'origine rurale notamment, d'une réalité totalement nouvelle.

Comme en fait mention l'enquête C.R.I., la direction ou les comités de certaines écoles ont fait des efforts en vue de susciter une plus grande participation des parents. Mais ces tentatives, qui restent encore isolées, n'ont pas toujours eu le résultat escompté.

Malgré les difficultés importantes, les principaux intéressés que sont les parents et le personnel scolaire portent, surtout au primaire, un jugement positif sur le climat des relations entre l'école et les parents.

Des données préliminaires d'un sondage réalisé par Coopération Nord-Sud en éducation auprès du personnel enseignant et de direction des écoles de la C.É.C.M.[41] nous fournit un portrait comparable des relations entre l'école et les parents. D'une part, ces données traduisent une appréciation générale positive du climat de ces relations. D'autre part, elles mettent en lumière les difficultés importantes auxquelles le milieu scolaire reste, malgré tout confronté : barrières linguistiques qui rendent les contacts plus difficiles ou moins fréquents, présence régulière des parents lors des rencontres avec les professeurs mais sous-représentation aux activités et dans les comités d'école.

Comme l'a rappelé enfin le groupe de consultation, la question de la participation des parents des communautés culturelles se situe aussi dans la problématique de la participation des parents en général. L'institution scolaire, peu encline à partager ses responsabilités et son pouvoir, ressent encore un malaise face aux interrogations que suscitent la place et la participation des parents à la vie de l'école.

. Les attentes et perceptions des parents. L'école publique dans son ensemble fait l'objet de nombreuses critiques et remises en question dont plusieurs (qualité de l'enseignement, approches, discipline) trouvent un écho chez les membres des communautés culturelles[42].

---

41. Coopération Nord-Sud en éducation, Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal, vol. I : Les directions d'école et de centres d'éducation des adultes, octobre 1986, 22 pages (annexe); vol. II : Les enseignants et enseignantes, octobre 1986, 24 pages (annexe).

42. Voir à ce sujet : Marie-Louise Lefebvre, Huguette Ruimy Van Dromme et Léon Van Dromme, "L'école et l'intégration des communautés ethnoculturelles au Québec : Une étude des perceptions des leaders ethniques", Montréal, Université du Québec à Montréal et Université McGill, projet de recherche sur l'éducation des minorités, 1985, 44 feuillets.

Les parents reconnaissent les efforts de l'école en vue d'assurer l'adaptation des enfants et leur réussite scolaire. Ils sont plus critiques cependant en ce qui a trait au degré d'adaptation de l'école elle-même. Ils se prononcent aussi indirectement sur le type d'éducation et les valeurs transmises par l'école lorsqu'ils disent vouloir transmettre leurs propres valeurs éducatives parce qu'ils les jugent meilleures. L'enquête nous révèle peu de chose par contre sur ce que les parents attendent de l'école en matière de langues et de cultures d'origine.

Pour en savoir un peu plus, le Conseil de la langue française s'est référé à l'enquête réalisée auprès de certains leaders ethniques et citée précédemment. Les opinions sont partagées chez ces derniers lorsqu'il s'agit de se prononcer sur l'action du milieu en vue de l'amélioration des rapports interethniques au sein de l'école. Cette adaptation se traduit plus selon eux par des mesures institutionnelles spécifiques, notamment sur le plan de l'apprentissage de la langue d'enseignement, que par un changement en profondeur du climat général de l'école.

La mise en place de mesures spéciales provoque aussi des réactions mitigées. Si d'une part, on en reconnaît la nécessité intrinsèque, on craint, par ailleurs, qu'elles ne viennent occulter les changements profonds qui sont attendus de l'institution scolaire -- et qui visent l'instauration d'une politique globale d'accueil et d'intégration et la mise en oeuvre d'une pédagogie qui tiennent compte des caractéristiques linguistiques et des valeurs culturelles des enfants. Faute de quoi, le danger de marginalisation, de confinement et finalement de rejet, les guette...

. Le choix de l'école. La principale raison avancée par les parents quant au choix de l'école se rattache à une motivation de nature utilitaire. Comme l'indique le tableau suivant (tableau II.15), l'école choisie l'a été en fonction de son caractère d'école de quartier et de sa proximité du domicile familial. Peu de parents évoquent l'obligation juridique de fréquenter l'école française, imposée par la Charte de la langue française. L'enquête Ferland-Rocher rapporte aussi le témoignage du personnel scolaire à l'effet qu'il ne constate plus de manifestations hostiles à l'égard de la loi et que la francisation semble de mieux en mieux acceptée, même si l'anglais jouit d'un prestige tout aussi grand. Le personnel attribue cette évolution à la permanence et à la force de la loi qui, à ses yeux, se doit cependant d'être maintenue[43].

---

43. Mireille Ferland, sous la direction de Guy Rocher, op. cit.

TABLEAU II.15

Raisons avancées pour le choix de l'école

Raisons du choix de l'école	Parents québécois des communautés culturelles		Parents québécois francophones d'origine	
	N[a]	%	N[a]	%
École du quartier	99	57,2	62	59,0
École française	19	11,0	4	3,8
Bonne école, bonne réputation	18	10,4	17	16,2
Loi 101	21	12,0	2	1,9
Choix personnel ou choix de l'enfant	5	2,9	9	8,6
Autres	11	6,4	11	10,5
Total	173	100,0	105	100,0

a. Nombre d'interventions (choix multiples).

Source : Enquête C.R.I.

Une autre enquête réalisée auprès de leaders de certaines communautés culturelles révèle les tendances suivantes[44]. À défaut d'une école bilingue, la majorité de ces leaders se prononcent en faveur de l'école de langue française pour des raisons d'ordre sociopolitique et cela, même s'ils jugent que les opinions sont beaucoup plus partagées au sein de leur communauté.

. La position des parents québécois francophones d'origine. Enfin, les données du C.R.I. nous indiquent que la majorité des parents francophones ne se sentent pas directement concernés par la présence des enfants des communautés culturelles : ni favorables ni réticents, ils y sont plutôt indifférents. Cette indifférence s'accompagne néanmoins de commentaires favorables : la très grande majorité des parents voient des avantages à cette présence nouvelle. De plus, ils semblent souhaiter

44. Marie-Louise Lefebvre et al., op. cit.

une plus grande participation des parents des communautés culturelles. Une minorité non négligeable (un tiers environ des parents) manifeste un intérêt déclaré en soulignant les possibilités que recèle la présence d'enfants d'origine différente au sein d'une même école : ouverture au monde, connaissance d'autres univers culturels, occasions d'apprendre d'autres langues. Tout compte fait, il y a davantage ouverture que fermeture de la part des parents québécois francophones même si cette ouverture exige sans doute d'être soutenue et alimentée. Par contre, l'enquête Ferland-Rocher mentionne la résistance, selon les témoignages du personnel scolaire, de certains parents à la présence d'élèves allophones. Ces parents craignent une baisse dans la qualité de l'enseignement et du français. D'autres membres du personnel scolaire font allusion à l'opposition de certains parents à l'implantation, au primaire, de classes d'accueil dans leur école de quartier[45].

L'insertion de l'école dans la communauté

Le rôle de l'école, son degré d'insertion dans la communauté font l'objet de nombreux débats car cette question est loin de faire l'unanimité.

Dans l'enquête C.R.I., le personnel scolaire fait montre de peu de préoccupations spontanées en la matière si ce n'est le désir, chez plusieurs, d'un plus grand rapprochement entre l'école et les parents. Anne Laperrière relève également cette tendance dans son étude exploratoire, en soulignant le fait que la question de l'insertion de l'école dans la communauté et de son corollaire, la participation des communautés culturelles et de leurs organisations à la vie de l'école et aux décisions politiques qui l'affectent, est une préoccupation qui origine des répondants membres des communautés culturelles[46].

Les rencontres du groupe de consultation, dont nous reprenons ici l'essentiel des discussions, ont aussi mis en lumière l'importance de ces débats et l'existence de conceptions différentes sur le rôle et la place de l'école dans la communauté. Ce sont des responsables communautaires, des membres des communautés culturelles ou des parents qui ont exprimé, à ces occasions, les attentes les plus vives à cet égard.

---

45. Mireille Ferland, sous la direction de Guy Rocher, op. cit.

46. Anne Laperrière, L'intégration socio-scolaire (...), op. cit., pp. 58-67.

L'école est souvent perçue comme un milieu artificiel et fermé au reste de la société. Elle fonctionne en vase clos, sans ouverture véritable sur la vie du quartier et des communautés qui l'habitent. Les reproches adressés à l'école sont nombreux, qu'il s'agisse du peu d'accès aux locaux et aux ressources, de la réticence de l'école à faire appel à la collaboration des partenaires ou à s'engager dans les activités socio-éducatives et culturelles du milieu. Il est difficile de développer un sentiment d'appartenance à son endroit, et plus encore peut-être dans le cas de l'école à caractère pluriethnique, en raison des difficultés supplémentaires mentionnées précédemment.

Il faut reconnaître cependant que la notion de milieu ne recouvre pas la même réalité d'une école à l'autre. Dans certains cas, l'école élémentaire et même l'école secondaire regroupent les enfants d'un même quartier; dans d'autres, les écoles regroupent des enfants provenant de quartiers différents, ce qui rend difficiles les rapports entre l'école et le milieu environnant. Même dans les écoles de quartier, l'idéal est malaisé à atteindre. Que faire alors?

Tout d'abord, l'école peut avoir une influence discrète mais déterminante dans son milieu social environnant par la poursuite de ses objectifs éducatifs et la recherche de l'excellence. C'est par le biais d'une formation globale qu'on fait entrer le milieu social à l'école. Mais comment l'école peut-elle s'ouvrir au milieu tout en restant fidèle à sa mission spécifique? Le projet éducatif apparaît à plusieurs comme un canal privilégié d'insertion de l'école dans la communauté. Une école qui se donne un projet éducatif centré sur la communauté qu'elle dessert, peut tirer profit des ressources de son milieu, s'adjoindre des partenaires sociaux, faire appel aux organismes sociaux et aux leaders du quartier, en un mot, valoriser la participation de la communauté à la vie de l'école. De cette manière, ouvrir l'école au milieu signifie que l'école fait appel aux parents et aux partenaires sociaux pour la seconder dans ses activités scolaires et parascolaires.

Pour certains, l'implication de l'école devrait être encore plus large. Il est impérieux, selon eux, que l'école s'ouvre dans la mesure du possible à des activités répondant aux besoins et aux préoccupations des gens afin que ceux-ci développent un sentiment d'appartenance à son endroit. À la fois lieu physique et institution sociale, l'école deviendrait ainsi peu à peu un centre névralgique des activités socio-culturelles et socio-éducatives de tout un quartier. Elle doit faire partie de la vie des gens, de leurs activités et de leurs préoccupations.

Contentons-nous, pour le moment, d'enregistrer ces deux tendances : d'un côté le rôle de l'école s'exerce avant tout à l'intérieur de ses murs, à travers la qualité de sa pédagogie et des apprentissages

réalisés tout en faisant appel à la collaboration des parents et des autres partenaires du milieu; de l'autre, l'école doit s'ouvrir davantage et devenir un pôle d'attraction et un centre névralgique de la vie du quartier.

2.2.8. LES CHANGEMENTS SOUHAITÉS

La sévérité de certains constats formulés tout au long de ce chapitre ne doit pas nous faire oublier les indices de changement. Ces indices sont d'autant plus significatifs qu'ils s'accompagnent d'un désir clairement manifesté par le personnel scolaire. Le tableau suivant (tableau II.16) nous présente le large éventail des changements souhaités. Malgré l'importance qui est toujours accordée aux mesures à caractère linguistique et/ou structurel, le personnel scolaire exprime aussi des attentes en ce qui concerne notamment la pédagogie (programmes, matériel et méthodes), les relations entre les élèves et les contacts avec les parents. L'enquête C.R.I., celle de Ferland-Rocher et de Coopération Nord-Sud sont dans l'ensemble concordantes sur ces points.

Comme le soulignent les auteurs de l'enquête C.R.I., ces changements traduisent chez certains le désir de s'engager personnellement dans cette entreprise de transformation et d'adaptation de l'école, aux besoins de sa nouvelle clientèle. Mais ce faisant, ils traduisent aussi le besoin très grand de perfectionnement, d'encadrement et de soutien qu'ils attendent de la part de la structure scolaire. Le perfectionnement semble, en effet, très limité : les trois quarts des personnes interrogées affirment ne pas avoir bénéficié de session de perfectionnement à leur école. Lorsqu'il existe, un tel perfectionnement prend surtout la forme de séances d'information sur les groupes ethniques et ne permet donc pas le développement des habiletés professionnelles nécessaires à l'enseignement à une clientèle pluriethnique. Les interventions futures devront miser sur ce potentiel de changement tout en tenant compte du besoin de perfectionnement et d'encadrement qui s'y rattache.

TABLEAU II.16

Domaines de changements souhaités par le personnel scolaire en faveur du développement de la langue française auprès de la clientèle pluriethnique

Changements au plan de la structure	Nombre	%	Changements au plan de la pédagogie	Nombre	%	Changements au plan des relations	Nombre	%
Programmes et cours spéciaux	25	22,3	Matériel didactique	20	32,3	Relations entre élèves	20	40,0
Perfectionnement	25	22,3	Méthodes d'enseignement	17	27,4	Attitude vis-à-vis le français	15	30,0
Normes linguistiques	22	19,4	Programmes	10	16,1	Liens famille/école	11	22,0
Services professionnels	16	14,3	Normes qualitatives	9	14,5	Intégration au milieu	3	6,0
Tâche du personnel	10	8,9	Évaluation	5	8,1	—	—	—
Implication des intervenants	4	3,6	—	—	—	—	—	—
Autres	10	8,9	Autres	1	1,6	Autres	1	2,0
Total	**112**	**100**	**Total**	**62**	**100**	**Total**	**50**	**100**

Source : Enquête C.R.I. (tableau 46).

2.3. L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT EXTRASCOLAIRE

Nous avons surtout traité, jusqu'à maintenant, de la situation du français en milieu scolaire. Or, malgré son influence, l'école n'est pas seule à déterminer les usages linguistiques des jeunes et leurs orientations normatives en la matière. Que se passe-t-il à l'extérieur de l'école? Nous nous sommes inspirés, pour cette dernière partie, d'une deuxième enquête réalisée par le Conseil de la langue française au printemps 1984[47]. Cette enquête portait sur les attitudes et usages linguistiques extrascolaires des jeunes inscrits dans les écoles françaises des commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal. À partir d'un échantillon aléatoire simple, elle a rejoint, entre autres, des jeunes inscrits au secondaire IV et V : 325 jeunes allophones (soit 38,7 % des inscrits), 243 jeunes anglophones et 158 de leurs pairs francophones à titre de groupe témoin.

2.3.1. LES USAGES LINGUISTIQUES

Comme l'indique le tableau suivant (tableau II.17), l'environnement extrascolaire n'est pas homogène au plan des usages linguistiques. Dans la famille et la parenté, la langue maternelle reste, et de loin, la principale langue d'usage[48]. Le français est la langue du quartier pour deux jeunes sur trois, l'autre tiers vivant en milieu anglophone ou allophone. Les contacts avec les amis ont lieu respectivement en français et en anglais pour 62 % et 27 % d'entre eux. Enfin, leurs activités sociales se déroulent, pour ceux qui en ont, sous le signe du plurilinguisme : si la majorité (56 %) fait alors usage du français, un bon pourcentage recourt aussi à l'anglais (25 %) ou à la langue maternelle (19 %).

Même si l'environnement linguistique n'est pas homogène, les jeunes allophones vivent dans un environnement à prédominance française.

---

47. Gilles Sénéchal, Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques, Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française", no 30, 1987 (à paraître). Nous la mentionnerons à l'avenir sous le nom "enquête C.L.F."

48. Répartition de l'échantillon selon la langue maternelle : espagnol (40 %), italien (39 %), portugais (2,4 %), langues indochinoises (9 %), créole (16 %) et autres langues (17 %).

TABLEAU II.17

Répartition des jeunes des communautés culturelles selon la langue entendue le plus souvent dans diverses situations

Langues	Situations				
	Famille	Parenté	Quartier	Meilleurs amis	Activités sociales
	%	%	%	%	%
Français	11,4	7,4	60,9	62,5	55,7
Anglais	5,5	4,3	32,0	27,1	25,0
Autres	83,1	88,3	7,1	10,4	19,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nombre de répondants et répondantes	326	325	325	325	140[a]

a. Dans le cas des activités sociales, le total ne comprend que les jeunes qui disent participer à de telles activités en dehors de l'école.

Source : Enquête C.L.F.

2.3.2. LA LANGUE DE CONSOMMATION DES MÉDIAS DE MASSE

Pour tous les jeunes, l'écoute des médias électroniques (radio, télévision, disques ou cassettes) constitue le principal loisir quotidien, d'où l'importance de connaître leur choix linguistique dans ce domaine[49].

49. Dans cette enquête le nombre moyen d'heures d'écoute de la télévision est de 15,8 heures/semaine pour les jeunes allophones et de 15,6 heures/semaine pour les jeunes francophones. Pour la radio, les chiffres sont respectivement : 13,2 heures et 11,8 heures.

Les données révèlent un attrait général pour l'anglais mais cet attrait est plus fort chez les jeunes allophones. Ils regardent davantage la télévision de langue anglaise et leur émission préférée est en anglais; ils écoutent aussi davantage la radio de langue anglaise (tableau II.18).

TABLEAU II.18

Nombre moyen d'heures d'écoute par semaine de la télévision et de la radio chez les jeunes francophones et allophones selon la langue d'écoute

Langue d'écoute	Télévision		Radio	
	Allophones	Francophones	Allophones	Francophones
Français	6,6	9,1	5,5	6,0
Anglais	8,8	6,5	7,1	5,8
Langue maternelle	--	--	0,5	--
Total	15,4	15,6	13,1	11,8

Source : Enquête C.L.F.

Les habitudes linguistiques de consommation des médias écrits sont, par contre, plus favorables au français, surtout pour la lecture des quotidiens. Hebdomadaires, revues et magazines en langue française ou anglaise se partagent à peu près également les faveurs des jeunes allophones (tableau II.19).

TABLEAU II.19

Répartition du nombre moyen d'heures de lecture par semaine chez les jeunes allophones du secondaire

Médias écrits	Langue d'usage			
	Français	Anglais	Langue maternelle	Total
Journaux quotidiens	2,1	0,7	0,3	3,1
Journaux hebdomadaires	0,5	0,5	0,2	1,2
Revues et magazines	1,0	1,2	0,4	2,6
Total	3,6	2,4	0,9	6,9

Source : Enquête C.L.F.

Ces résultats nous montrent toute l'importance que peuvent prendre les médias électroniques dans les activités culturelles quotidiennes des jeunes. Ils nous indiquent que les jeunes des communautés culturelles, plus encore que les francophones, sont ainsi fortement attirés par les médias de langue anglaise. C'est sans doute principalement par ce biais que les jeunes prennent une certaine distance par rapport à la langue de l'école et aux modèles culturels transmis par les institutions scolaires.

2.3.3. QUELQUES INDICES D'INSERTION SOCIALE ET LINGUISTIQUE

Le processus d'insertion sociale et linguistique des jeunes des communautés culturelles n'est pas facile à appréhender. Nous en dégageons ici quelques indices à titre purement indicatif. Précisons encore une fois qu'il s'agit de jeunes inscrits dans le réseau scolaire catholique de langue française.

. Les contacts avec les francophones. À l'école, mais à l'extérieur de la classe, les jeunes allophones fréquentent majoritairement (54 %) des francophones. Le français est la langue la plus utilisée (68 %) suivi de l'anglais (22 %) ou d'une autre langue (10 %).

À l'extérieur de l'école, un peu plus de la moitié fréquentent des jeunes de la même école et ce sont le plus souvent des jeunes francophones. Il en est de même lors des activités sociales de groupe pour ceux, moins nombreux (43 %), qui y participent.

La tendance générale nous semble être la suivante : contacts fréquents avec le français et les francophones; présence significative de l'anglais (en tant que langue d'usage) pour une minorité relativement importante. Sur ce plan, comme sur celui du quartier, le processus d'insertion semble amorcé.

. Le degré d'ouverture aux autres. Interrogés sur leurs "préférences ethnolinguistiques" en matière d'habitat, de fréquentations, de party ou de travail, les jeunes allophones manifestent une certaine ouverture, à tout le moins plus grande que celle des francophones, aux individus ou groupes d'une autre origine que la leur (tableau II.20).

Alors que les francophones manifestent une préférence assez nette pour "vivre entre francophones", les jeunes allophones avouent une préférence pour "vivre en milieu pluriethnique" ou n'expriment aucune préférence. Ces préférences traduisent un état de fait et une expérience vécue : les jeunes allophones vivent déjà dans des milieux de langue et de culture différentes des leurs (en milieu francophone surtout ou anglophone) alors que les francophones habitent très majoritairement des quartiers exclusivement francophones.

. Leurs chances de succès. Afin d'appréhender un tant soit peu l'image que les jeunes se font d'eux-mêmes et de leurs chances de succès dans leur milieu social immédiat et dans la société en général, on a proposé trois postes de prestige : maire ou mairesse de la ville de Montréal, président ou présidente de la Bourse de Montréal, président ou présidente de l'association étudiante de l'école. Pour chacun de ces postes, les jeunes devaient opter pour un francophone, un anglophone, ou une personne d'une autre origine ethnique. Il leur était aussi possible d'afficher leur indifférence à ce sujet.

TABLEAU II.20

Répartition des jeunes allophones et francophones selon leurs préférences

	ALLOPHONES						FRANCOPHONES				
PRÉFÉRENCES	Franco-phone	Anglo-phone	Pluriethnique	De votre communauté	Sans préférence	**Total**	Franco-phone	Anglo-phone	Pluriethnique	Sans préférence	**Total**
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Habiter un quartier	22	13	34	10	21	**100**	65	8	17	10	**100**
Avoir des party avec...	18	10	35	15	22	**100**	58	4	22	16	**100**
Fréquenter	23	14	10	21	32	**100**	62	9	8	21	**100**
Travailler avec...	30	12	13	10	35	**100**	66	7	7	20	**100**

Source : Enquête C.L.F.

TABLEAU II.21

Répartition des jeunes allophones et francophones selon les chances d'occuper un poste de prestige

	ALLOPHONES					FRANCOPHONES				
	Francophone	Anglophone	Autre origine	Indifférent	**Total**	Francophone	Anglophone	Autre origine	Indifférent	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Maire de Montréal	79	12	1	8	**100**	71	21	3	5	**100**
Président(e) de la bourse de Montréal	51	38	3	8	**100**	33	55	5	7	**100**
Président(e) de l'association étudiante de l'école	85	5	3	7	**100**	90	3	1	6	**100**

Source : Enquête C.L.F.

Comme l'indique le tableau II.21, la plupart des jeunes prennent position. Les allophones favorisent très majoritairement des francophones à l'exception du poste de président(e) de la Bourse de Montréal où une faible majorité (51 %) opte pour un francophone alors que les jeunes francophones optent majoritairement pour un anglophone. On se souviendra qu'au moment de l'enquête, la présidence de la bourse de Montréal était détenue par un francophone.

Certes, c'est une mesure très modeste de l'égalité des chances. Au premier abord, on serait tenté de dire que les jeunes allophones, même dans leur école, n'ont pas une image très positive d'eux-mêmes et de leurs chances de succès. De leur côté, les jeunes francophones ne semblent pas non plus leur laisser beaucoup de place. Il est fort probable que ces réponses soient le reflet de l'évaluation que les jeunes faisaient, au moment de l'enquête, de leur situation sociale et qu'elles traduisent la conscience qu'ils avaient de la norme existante.

CHAPITRE III

Le français et la réalité scolaire pluriethnique : inventaire descriptif des mesures, services et interventions

Ce chapitre se présente sous la forme d'un inventaire descriptif, soulignant au besoin les commentaires et critiques rapportés dans les études. Il traite, d'une part, des services offerts et des principales mesures mises en oeuvre dans l'ensemble du réseau scolaire francophone montréalais (secteur catholique); il souligne, d'autre part, à titre indicatif, certaines expériences ou projets en cours.

3.1. LES MESURES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les mesures institutionnelles les plus connues et les plus généralisées dans l'ensemble des commissions scolaires concernent l'apprentissage linguistique proprement dit.

Classes d'accueil

La création des classes d'accueil remonte à 1969 et est une initiative de la C.É.C.M. Elles se voulaient, à l'époque, une mesure incitative à l'adresse des immigrants en vue de les amener à inscrire leurs enfants à l'école française. Mesure incitative généralisée en 1973 avec le Plan de développement de l'enseignement des langues du M.É.Q. (Plan D.E.L.), la classe d'accueil est devenue en 1977, avec la loi 101, la règle de fonctionnement, ouverte à tout élève non francophone fréquentant l'école française pour la première fois et ayant besoin de soutien linguistique en français. Des compressions budgétaires de même que des interrogations sur le type de clientèle à privilégier ont entraîné en 1981 la disparition des maternelles pour les enfants de quatre ans, soit près de la moitié des effectifs, et le resserrement des critères d'admissibilité. Après avoir augmenté rapidement jusqu'à plus de 11 000 élèves pendant les premières années d'application de la loi 101, la clientèle de la classe d'accueil proprement dite, de la maternelle à la

fin du secondaire, se chiffre au 30 septembre 1985 à 3 526 élèves dont 3 104 dans la seule région de Montréal[1].

Les classes d'accueil s'adressent maintenant aux seuls enfants allophones et anglophones qui ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais et dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans. Ces classes, d'environ 15 élèves, sont relativement homogènes sur le plan du degré de connaissance du français des élèves mais souvent hétérogènes en ce qui regarde l'âge et le niveau scolaire. La majorité d'entre elles sont regroupées dans certaines écoles et cela, surtout pour des raisons administratives (ratio maître-élèves, disponibilité des locaux, etc.) mais aussi pédagogiques (meilleurs services).

Les objectifs de la classe d'accueil sont les suivants : apprentissage du français, intégration socioscolaire et initiation générale à la vie québécoise. Il s'agit, dans le cas du français, d'un apprentissage minimal : habiletés langagières de base et langage spécialisé correspondant aux matières scolaires. À cela s'ajoute le développement d'attitudes positives à l'égard de la communauté francophone[2].

Malgré son bien-fondé, la classe d'accueil fait l'objet de plusieurs critiques. Les principales critiques ont trait à une préparation jugée insuffisante sur le plan de la maîtrise du français et des apprentissages scolaires de base nécessaires à une intégration réussie en classe régulière. D'autres critiques concernent la difficile prise en compte, à l'origine, du bagage culturel des élèves allophones, l'établissement de ces classes loin du milieu de vie de l'enfant et la rigidité de certaines mesures administratives.

Conscientes de ces critiques, plusieurs commissions scolaires ont, de concert avec le M.É.Q., procédé à des réajustements importants. C'est le cas tout particulièrement de la C.É.C.M. où se retrouve la majorité des classes d'accueil : sa politique de services aux élèves des

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des régions, Services éducatifs aux communautés culturelles, Rapport annuel 1985-1986, 1986, 85 pages (annexes). (Les chiffres concernant les inscriptions aux classes de francisation, aux mesures spéciales d'accueil et de francisation et au P.E.L.O. sont tirés de ce même rapport.)

2. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des régions, Services éducatifs aux communautés culturelles, Les classes d'accueil, les classes de francisation, l'enseignement des langues d'origine 1973-1984, 1984, p. 7.

communautés culturelles adoptée en 1984[3] propose, par exemple, un processus d'intégration scolaire fondé sur le respect du rythme d'apprentissage de chaque élève et la possibilité de varier la durée du stage en classe d'accueil. Cette politique favorise l'introduction progressive des classes d'accueil dans des écoles de quartier avec l'apport de ressources appropriées; elle met de plus l'accent sur une plus grande concertation classe d'accueil/classe régulière sur le plan de l'apprentissage formel du français et des matières scolaires. Très centrée au départ sur une initiation quasi mécanique ou automatique à la vie québécoise, l'approche générale adoptée va peu à peu se modifier--dans certaines pratiques quotidiennes puis dans les programmes officiels -- pour tenir compte davantage de l'expérience des enfants et de leurs acquis linguistiques et culturels antérieurs. Soulignons ici qu'il existe maintenant plusieurs nouveaux programmes de français pour les classes d'accueil et de francisation pour les différents cycles du primaire et du secondaire.

Deux points spécifiques suscitent également des interrogations. Le premier a trait à l'application effective des critères d'admissibilité : les classes d'accueil rejoignent-elles tous les enfants qui y ont droit et en ont besoin[4]? Le second concerne l'abolition des prématernelles (maternelles pour les enfants de quatre ans) : certains la remettent en question en soulignant l'importance stratégique de la prime enfance dans l'acquisition et la pratique naturelle et spontanée d'une langue seconde et dans la familiarisation avec le cadre de vie francophone de la société québécoise.

Les classes de francisation

Les classes de francisation sont nées en 1981-1982, à la suite du resserrement des critères d'admissibilité aux classes d'accueil. Elles s'adressent aux enfants admissibles à l'enseignement en anglais et à ceux non admissibles à cet enseignement mais dont les parents sont

---

3. Commission des écoles catholiques de Montréal, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.É.C.M., Montréal, C.É.C.M., 1984, 45 pages. Voir aussi : Commission des écoles catholiques de Montréal, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Services pédagogiques aux élèves des communautés culturelles, année scolaire 1986-1987, document d'information, Montréal, C.É.C.M., 1986, 21 pages (annexes).

4. Ginette H. Brochu et Maurice Chalom, op. cit., pp. 45 et 57.

établis au Québec depuis plus de cinq ans. Il y avait au 30 septembre 1985, 1 234 élèves inscrits en classe de francisation dont 917 dans la région de Montréal. Les objectifs visés sont avant tout d'ordre linguistique, l'adaptation sociale et culturelle de ces enfants étant prise pour acquise[5]. Le reproche le plus fréquent adressé aux classes de francisation est double : assimiler, d'une part, les enfants dont les parents sont au Québec depuis plus de cinq ans à ceux admissibles à l'enseignement en anglais et, d'autre part, ne permettre qu'un régime de demi-temps en maternelle alors que les besoins touchant les apprentissages linguistiques des enfants sont sensiblement les mêmes, que les parents soient établis au Québec depuis plus ou depuis moins de cinq ans. La C.É.C.M. tente actuellement des expériences de maternelle de francisation à temps plein dans trois de ses écoles.

Mentionnons, enfin, qu'il existe des mesures spéciales d'accueil ou de francisation dans des milieux où le petit nombre d'enfants admissibles à la classe d'accueil ou de francisation ne peut justifier l'ouverture de telles classes : 850 élèves pour les mesures d'accueil et 1 271 pour les mesures de francisation, la presque totalité à l'extérieur de la région de Montréal.

Les services de transition après l'accueil[6]

Des classes de postaccueil ont été mises sur pied pour aider un nombre croissant d'élèves qui, à la fin du stage de 10 mois en classe d'accueil, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante du français et manifestent, pour certains, des retards scolaires importants. Il s'agit là d'une mesure supplémentaire de rattrapage linguistique et, à l'occasion, scolaire en vue d'assurer par la suite à ces élèves une intégration plus harmonieuse et réussie en classe régulière.

Il existe aussi des mesures de support linguistique qui sont relativement répandues. Elles portent des noms différents selon les milieux, mais on entend généralement par cela, toute aide particulière

---

5. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Bureau des services aux communautés culturelles, Évaluation de la mise en place des nouvelles mesures (classes de francisation), janvier 1982, document 51-6048.

6. Voir à titre indicatif le document d'information de la C.É.C.M. sur les services offerts aux élèves des communautés culturelles : Commission des écoles catholiques de Montréal, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Services pédagogiques (...), op. cit.

fournie aux élèves qui, tout en étant inscrits en classe régulière, n'ont pas encore acquis une maîtrise suffisante du français. Il s'agit, selon les cas, d'une aide individualisée ou en petit groupe pour combler des besoins d'apprentissage du français. Alors que, dans le passé, ces mesures avaient été davantage répandues au primaire, elles le sont maintenant de plus en plus au secondaire. Elles prennent des formes multiples : heures supplémentaires de français, "foyer d'apprentissage" par le regroupement d'élèves allophones à qui l'on fournit ainsi des occasions de pratique du français, parrainage d'élèves. La C.É.C.M. vient d'élaborer un programme de français, appelé Trait d'union, adapté à la clientèle allophone du secondaire. Ce programme est en cours d'approbation au M.É.Q.

Les mesures de nature linguistique ne s'adressent pas uniquement aux enfants. Certaines écoles organisent elles-mêmes des cours de français à l'usage des parents; d'autres font appel au service de l'Éducation des adultes de leur commission scolaire pour la mise sur pied de classes d'alphabétisation (français et langue maternelle). Les données disponibles nous montrent que ces mesures, encore très modestes, existent surtout au niveau primaire.

3.2. LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DES CULTURES D'ORIGINE

Le ministère de l'Éducation a mis sur pied en 1977 le Programme d'enseignement des langues et des cultures d'origine (P.E.L.O.)[7] destiné aux élèves des communautés culturelles. Il y avait, pour la région montréalaise, 4 328 enfants inscrits à ces cours en 1985-1986. Jusqu'à maintenant, quatre commissions scolaires sur l'île de Montréal (C.É.C.M., Jérôme-Le Royer, les Écores et Sainte-Croix) offrent ce programme à la demande des parents si le nombre d'élèves le justifie. Dix langues sont enseignées au niveau primaire. La plupart du temps, les cours sont dispensés soit à l'heure du midi, soit avant ou après les cours. Même si le régime pédagogique le permet à titre de cours optionnel, peu ou pas de cours sont offerts au secondaire.

L'objectif premier du programme est d'améliorer la qualité de la langue maternelle parlée par les enfants, de les initier à la langue

---

7. Il existe aussi des cours offerts et largement suivis en dehors du réseau scolaire public : les classes du samedi ou du dimanche (P.L.E.) organisées par les communautés culturelles et pour lesquelles le M.É.Q. défraie certains coûts; les programmes dispensés dans les écoles privées dites ethniques en partie subventionnées par le M.É.Q.

écrite et de développer un sentiment d'appartenance à l'égard de leur communauté et de leur culture d'origine. Ce programme repose également sur le principe qu'un tel enseignement ne peut, par suite de ses effets bénéfiques sur le développement affectif, cognitif et linguistique de l'enfant, qu'avoir une influence positive sur l'apprentissage de la langue de la société d'accueil.

Aux dires de certains, le programme semble répondre davantage, dans sa forme actuelle, aux besoins des enfants nés au Québec, notamment ceux de la deuxième génération, qu'à ceux des enfants immigrants qui ont souvent au départ une plus grande maîtrise de leur langue maternelle. Le programme suscite de plus des réticences dont il a déjà été fait mention au chapitre II. Elles semblent surtout le fait du personnel enseignant. Aux prises avec le défi de la maîtrise du français chez les jeunes allophones, ce dernier est davantage porté à percevoir ce programme dans une perspective de concurrence plutôt que de complémentarité entre les langues. On invoque pour s'y opposer des raisons d'ordre administratif (grille horaire, manque de locaux) et surtout pédagogique (surcharge de travail pour les enfants, effets négatifs sur l'apprentissage du français). L'enquête C.R.I. nous a bien montré que les opinions restent malgré tout partagées et que les perceptions ne sont pas toujours très claires, qu'elles sont parfois même contradictoires. On s'interroge, en outre, sur le fait que ce programme ne soit pas aussi offert aux élèves québécois francophones d'origine, qui se trouvent alors pénalisés aux yeux de certains. Nous nous retrouvons devant des situations très variées : depuis les écoles où le programme est parfaitement intégré à la vie pédagogique, à celles où il est inexistant ou à peine toléré.

Le programme reçoit un accueil partagé dans certaines communautés culturelles. Les réticences manifestées ont trait surtout à la responsabilité dévolue à chacun (école, communautés) dans le choix du contenu, des approches et des méthodes.

3.3. LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET DES RAPPORTS INTERETHNIQUES

Même si, jusqu'à maintenant, l'essentiel des efforts a été consacré à la dimension linguistique, plusieurs mesures ou interventions manifestent une volonté d'adaptation à la réalité pluriculturelle de l'école. Elles concernent principalement l'organisation d'activités, la production de matériel didactique, la formulation de politiques ou d'orientations.

Les expériences les plus répandues se font dans le cadre des activités parascolaires : semaine multiculturelle, spectacles, rencontres d'information avec les parents et des membres des communautés culturelles. Certaines d'entre elles mettent l'accent sur l'amélioration des relations entre les élèves en vue de combattre les tensions raciales, d'autres tentent de favoriser un rapprochement entre l'école, les parents et la communauté. Mais nées d'initiatives individuelles et locales, elles conservent dans l'ensemble un caractère ponctuel.

Des équipes travaillent actuellement à la production de matériel et au développement d'approches pédagogiques mieux adaptées. Les quelques expériences que nous connaissons mettent l'accent sur la pratique quotidienne et sur la situation de la classe. Il ne suffit pas de fabriquer du matériel; encore faut-il proposer aux utilisateurs que sont les enseignants et les enseignantes, des façons de s'en servir et de l'intégrer à leur démarche générale. Le matériel et les outils pédagogiques que nous avons examinés[8] se présentent donc sous la forme de scénarios et d'activités d'apprentissage. Une attention particulière est accordée à l'enseignement du français.

La tendance actuelle favorise l'intégration de la problématique du respect de la diversité et de l'échange interculturel à la démarche générale de la classe. Cela repose sur trois principes de base : une pédagogie dite interculturelle qui fait appel à la diversité culturelle de la classe et qui la valorise; une intégration des matières où les activités proposées sont l'occasion d'apprentissages diversifiés et systématiques; une pédagogie dite d'éveil qui s'appuie sur l'expérience de vie des enfants et sur leur relation au monde.

---

8. Ginette H. Brochu et Maurice Chalom, Autrement au Québec, matériaux pour une éducation interculturelle, Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes, 1985, 244 pages; Noëlla Lahaie, Outils pédagogiques pour une école multiethnique en milieu défavorisé, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1985, 153 pages; Zita De Koninck, Aujourd'hui, c'est fête! Guide d'activités des fêtes de différents pays, printemps-été, primaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985, 249 pages; Henriette Major et Sylvie Gagnon, Recueil de textes français destinés aux élèves des communautés culturelles, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1986, 596 pages; Michel Pagé et Gilles Primeau, "L'intégration des enfants d'immigrés à l'école", Québec français, nº 53, mars 1984, pp. 56-61 (présentation des principales orientations de leur modèle didactique).

Des programmes spécifiques sont aussi, semble-t-il, en cours d'élaboration et traitent d'un aspect de la question : rapports interethniques, préjugés, discrimination, racisme, sensibilisation à la diversité des valeurs et des cultures. Un tel programme, Ensemble, semblables et différents, est en cours d'expérimentation à la C.É.C.M. aux niveaux du secondaire III, IV et V.

Programmes et mesures s'adressent ici à l'ensemble des élèves. L'école primaire a profité jusqu'à maintenant de l'essentiel des efforts consentis, l'école secondaire ayant dû se débrouiller le plus souvent avec les "moyens du bord". Mais, depuis peu, la situation évolue. On se préoccupe de plus en plus de fournir outils et encadrement au personnel enseignant du secondaire, qu'il s'agisse d'éléments de programme en français, de matériel plus adapté ou de cours à l'éducation interculturelle.

De plus, certaines commissions scolaires se sont donné des orientations officielles. C'est le cas, par exemple, de la C.É.C.M. Cette dernière a adopté en 1984 un document de politique de services aux élèves des communautés culturelles[9], déjà cité, qui reprend en partie des orientations et des pratiques qui ont déjà eu cours; elle vient à nouveau d'adopter des orientations générales en regard cette fois de l'éducation interculturelle[10], orientations qui lient très étroitement les objectifs de l'éducation interculturelle au développement et à la valorisation de la langue française. Sans qu'on puisse parler de politique officielle au sens strict, il existe aussi, à l'école Enfant-Soleil de la Commission scolaire Sainte-Croix, tout un ensemble d'interventions (adaptation de programmes et de matériel, perfectionnement du personnel, P.E.L.O., relations avec les parents et les communautés) qui se fondent sur la prise en compte des caractéristiques spécifiques d'une clientèle fortement pluriethnique.

Quelques projets éducatifs font aussi foi d'une préoccupation certaine en la matière. Encore le fait d'une minorité d'écoles, ces projets en sont à des stades différents de réalisation : certains en sont encore à l'étape de la conception alors que d'autres sont en voie d'expérimentation. Ceux qui ont fait l'objet d'une discussion avec le groupe de consultation présentent des traits communs : valorisation de la langue française, prise en compte du caractère pluriculturel de

---

9. Commission des écoles catholiques de Montréal, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Politique de services (...), op. cit.

10. Lise Lavoie-Gauthier et Johane Tremblay, Orientations (...), op. cit.

l'école, ouverture sur le milieu, participation des parents et des groupes, intégration des matières scolaires et des activités parascolaires.

3.4. LE PERSONNEL SCOLAIRE

La question du personnel scolaire constitue un élément tout aussi vital dans ce dossier que les politiques, les programmes ou les outils. Nous en traiterons ici sous deux aspects, ceux de sa composition et de sa formation.

Comme nous l'avons vu au chapitre II, le personnel scolaire est très fortement québécois francophone d'origine. Même si l'appartenance à un groupe ethnoculturel ou linguistique donné n'est pas une garantie en soi, on reconnaît généralement qu'il est important que la diversité ethnolinguistique et culturelle de la clientèle d'une commission scolaire se reflète dans la composition de son personnel. Comme nous l'a rappelé le groupe de consultation, cela permet à l'élève de retrouver à l'école "une dimension symbolique, une identification et la possibilité de se reconnaître dans la société à travers des images, des visages qui expriment ses valeurs de vie"[11].

S'inspirant d'une pratique qui avait cours ailleurs, les secteurs français de la C.É.C.M. et de la C.É.P.G.M. ont embauché des agents de liaison. Même si cette formule se présentait au départ comme une réponse intéressante aux besoins exprimés et ressentis par le milieu scolaire montréalais, elle n'en suscite pas moins des interrogations. Elle fait, à l'heure actuelle, l'objet d'une évaluation à partir d'une étude réalisée auprès de milieux scolaires de Montréal, de Toronto et de Vancouver[12].

Nous vous présentons, sous réserve évidemment de l'analyse finale quelques données préliminaires concernant le milieu scolaire montréalais. Même si cela est vrai dans les trois villes, c'est surtout à Montréal que les agents de liaison se retrouvent avec des mandats

---

11. Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble (...), op. cit., p. 15.

12. Il s'agit d'une étude réalisée sous la responsabilité d'André Beauchesne du Centre de recheches interculturelles de l'Université de Sherbrooke, avec la collaboration de la C.É.C.M. et grâce à une subvention du Secrétariat d'État. Elle porte sur le portrait et la situation de l'agent de milieu ou de liaison en milieu scolaire pluriethnique. À paraître en 1987.

multiples et le plus souvent imprécis et qu'ils exercent les fonctions les plus variées. Dans certains cas, ils servent de médiateurs entre l'école et l'une ou l'autre des communautés culturelles; dans d'autres, ils se définissent davantage comme des agents au service de l'ensemble d'un milieu donné. Certains orientent d'abord leur action dans la perspective des rapports école-milieu, d'autres se préoccupent davantage des relations interpersonnelles, au sein de l'école, entre les élèves, les parents et le personnel scolaire. Parfois, ils cumulent tous les rôles. La majorité d'entre eux se retrouvent avec des mandats "éclatés"; l'examen de leurs réalisations le confirme. L'école n'ayant pas établi au préalable de mécanismes de liaison avec les parents, les communautés culturelles et le milieu environnant, la présence de l'agent de liaison a eu d'abord un impact à ces niveaux selon les dires des agents eux-mêmes et des autres intervenants scolaires. Impact, par exemple, auprès des parents qui acquièrent une meilleure compréhension de la vie de l'école, ce qui favorise une plus grande participation de leur part en tant que groupe. Le changement de climat au sein de l'école, une meilleure connaissance mais aussi une plus grande acceptation réciproque, un intérêt plus grand de la part du personnel sont parmi les effets positifs mentionnés le plus fréquemment. La présence de l'agent de liaison semble donc avoir aidé l'école à s'adapter davantage à sa clientèle pluriethnique et à établir des contacts avec les parents et les communautés.

Mais des interrogations subsistent à ce sujet comme nous le montrent les discussions du groupe de consultation. N'y-a-t-il pas toujours un risque que la formule se développe comme un service parallèle, nuisant ainsi à l'établissement à plus long terme de contacts directs avec les parents et les groupes? Comment faire en sorte que l'agent de liaison ne soit pas perçu comme le spécialiste des relations interethniques, voire des situations de crise, ce qui fait que les autres intervenants et intervenantes scolaires ressentent moins la nécessité de développer les nouvelles attitudes et habiletés exigées par la nouvelle réalité pluriethnique?

La question de la composition du personnel ne doit pas faire oublier l'importance cruciale de sa formation initiale et, avec l'arrêt ou presque de tout recrutement, de son perfectionnement.

On a mis l'accent jusqu'à maintenant sur le perfectionnement qui reste malgré tout très limité et qui prend le plus souvent la forme de journées d'information ou d'ateliers de sensibilisation. Mais on s'oriente de plus en plus vers des interventions de perfectionnement qui lient étroitement les approches pédagogiques, les activités d'apprentissage et les outils didactiques. Même si on exploite les situations propres à la classe de français, on retrouve peu d'éléments qui traitent ou se rapprochent de la problématique du Comité. On fait aussi appel, à

l'occasion, aux personnes-ressources disponibles dans les organismes communautaires qui s'intéressent à ces questions. On constate que le personnel enseignant est celui qui a profité le plus de ce perfectionnement. Un inventaire fait en 1984[13] révèle qu'il n'y avait pas alors de programmes structurés dans les universités et les cégeps et que les quelques cours dispensés ne l'étaient pas toujours dans une perspective pertinente à la problématique vécue dans le milieu scolaire. Depuis ce temps, l'Université du Québec à Montréal a élaboré un projet de programme en formation des maîtres qui, s'il est accepté, prendra la forme d'un certificat de premier cycle en éducation interculturelle[14]. Ce programme a été conçu en fonction de deux grands secteurs d'intervention : le milieu communautaire et le milieu scolaire. Nous traiterons brièvement de ce dernier volet. Ce programme en est un de "perfectionnement" puisqu'il s'adresse d'abord à des personnes qui ont déjà une expérience d'intervention en milieu scolaire et plus particulièrement en milieu scolaire à clientèle pluriethnique. Il vise l'acquisition de savoirs indispensables à la "compréhension des rapports interculturels dans le contexte de la société québécoise contemporaine" mais aussi le développement d'attitudes et d'habiletés correspondantes. Une attention particulière est accordée à la dimension linguistique, qu'il s'agisse de didactique du français ou d'initiation à certains phénomènes sociolinguistiques.

Des ateliers de perfectionnement dans le cadre des programmes "classes d'accueil" et P.E.L.O sont aussi sur pied. Le Bureau des services éducatifs aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation est responsable depuis 1973 de la formation des enseignantes et des enseignants affectés à ces programmes. Cette formation comprend de l'information sur le fonctionnement des classes, doublée d'une sensibilisation à l'animation pédagogique et au phénomène de la communication et l'apprentissage du français dans une classe pluriethnique.

Enfin, d'autres mesures visent à modifier des éléments de l'encadrement organisationnel qui ont des incidences directes sur la relation pédagogique : diminution du nombre d'élèves par classe, meilleur suivi d'un même groupe, continuité entre activités scolaires et parascolaires.

---

13. André Beauchesne, Rapport sur la situation actuelle en perfectionnement et en formation des intervenants scolaires à l'éducation interculturelle au Québec, Ottawa, Secrétariat d'État, Direction du multiculturalisme, 1984, 12 pages.

14. Université du Québec à Montréal, Famille Formation des maîtres, "Certificat de premier cycle en éducation interculturelle", projet de programme, sommaire du projet, janvier 1987, 22 feuillets (projet accepté comme avant-projet par l'U.Q.A.M.).

CHAPITRE IV

Un examen critique

La description de la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique nous a permis de confirmer, d'infirmer ou encore de nuancer certains énoncés de départ. Nous allons, dans le cadre de cet examen critique, tenter de dégager les éléments les plus significatifs de la situation scolaire en les articulant autour des deux préoccupations majeures du Conseil de la langue française que sont le statut du français langue d'enseignement et langue commune et le rôle des communautés culturelles dans ce processus de francisation.

4.1. L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE COMME MILIEU FAVORABLE À L'ACQUISITION, À LA MAÎTRISE ET À LA PRATIQUE GÉNÉRALISÉE DU FRANÇAIS

4.1.1. LE STATUT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

Il apparaît assez évident que le poids institutionnel de l'école et les règles qui président à son fonctionnement quotidien jouent la plupart du temps en faveur du français et cela, qu'il existe ou non des normes effectives ou des politiques concernant l'usage des langues. L'école de langue française fonctionne naturellement en français et l'environnement scolaire immédiat témoigne de son caractère français. Ce poids institutionnel est fort et nous avons trop souvent tendance à le sous-estimer. De ce point de vue, l'école de langue française est "francisante" même si elle l'est davantage dans les situations formelles de communication que dans les situations plus informelles.

Nous tenons à souligner ici ce qui nous apparaît comme une anomalie à savoir, l'absence ou le peu de différences quant aux usages linguistiques dans les situations en classe et les situations hors de la classe. Serait-ce que la pratique linguistique en classe répond aux mêmes règles qui prévalent à l'extérieur de la classe? Pareille situation ne nous semble pas favorable à l'apprentissage et au développement de la langue française en classe. À ce propos, nous faisons nôtres les commentaires des auteurs de l'enquête C.R.I., qui soulignent que puisque "le français est la langue d'enseignement et que les autres langues sont

utilisées dans l'école, la classe devrait être le lieu par excellence de l'apprentissage structuré du français et cela, pour toutes les disciplines. Les besoins impératifs d'apprentissage du français d'une bonne proportion de la clientèle rendent une telle mesure nécessaire, si l'on veut s'assurer que tous les élèves aient la chance d'acquérir une maîtrise suffisante du français dans leur cheminement scolaire, laquelle conditionne fortement la réussite de leurs études[1]."

L'école a de plus une influence francisante à travers l'ensemble des contacts qui s'établissent entre le personnel scolaire et les élèves. À cet effet, nous avons observé qu'en général l'école française favorise non seulement l'acquisition mais aussi la pratique du français. Cependant, l'influence francisante produit des résultats variables selon les milieux scolaires. Nous sommes devant une diversité de situations scolaires qui tiennent autant à l'environnement linguistique de l'école qu'aux profils linguistiques et à la densité de sa clientèle ou aux niveaux d'enseignement.

En effet, le milieu des écoles secondaires, moins encadrant et moins structuré que le milieu des écoles primaires, laisse davantage libre cours à la diversité des usages linguistiques. De plus, certaines écoles à clientèle pluriethnique réunissent, au départ, de meilleures conditions d'apprentissage et d'intégration linguistiques. C'est ainsi qu'une école où les élèves francophones sont majoritaires est un milieu plus propice à la pratique du français entre les jeunes. Par contre, dans le cas des écoles à forte concentration ethnique, on ne peut compter sur le nombre élevé d'élèves francophones pour créer un milieu et un cadre de vie français. Une telle situation pose la question du seuil critique : à partir de quel moment l'école n'est-elle plus un milieu naturel de francisation? Cette question concerne autant les élèves francophones que ceux des communautés culturelles. D'une part, le fait que les francophones soient minoritaires dans les écoles françaises peut entraîner pour eux un affaiblissement quant au statut du français et à l'usage d'une langue de qualité. D'autre part, pour les élèves appartenant aux communautés culturelles, la faible présence des francophones fait que l'école n'est plus pour eux un lieu d'immersion en français et un milieu naturel, favorable à l'apprentissage et à l'usage du français.

L'environnement de l'école détermine aussi, dans une certaine mesure, les usages linguistiques à l'école. En effet, dans les écoles situées en milieu francophone, le français est plus présent. Par contre, plus l'usage de l'anglais est répandu dans le quartier desservi par l'école, plus la probabilité de son utilisation à l'école augmente. Enfin, dans les quartiers où français et anglais sont en équilibre, on

---

1. André Beauchesne et Hélène Hensler, op. cit., p. 377.

semble faire plus de place aux langues maternelles dans les usages linguistiques en milieu scolaire.

Le français sera un canal privilégié d'expression de la pluralité des cultures lorsqu'il deviendra véritablement la langue de travail, des affaires et de la promotion sociale et à condition que l'école continue à favoriser, tant dans ses activités scolaires que parascolaires, le développement de la communication sociale entre tous ses élèves.

4.1.2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les difficultés d'apprentissage

Des résultats d'enquête, nous retenons que le milieu scolaire accorde beaucoup d'importance aux difficultés d'apprentissage du français. Elles sont reliées soit à l'insuffisance de l'accueil, aux retards scolaires des enfants, aux interférences linguistiques qu'ils vivent quotidiennement, ou encore, pour les enfants de certaines ethnies, notamment ceux du Sud-Est asiatique, aux différences importantes entre leur langue maternelle et la langue de l'école. Parfois même, pour certains jeunes, elles peuvent aussi relever du caractère plus ou moins significatif à leurs yeux de l'apprentissage de la langue de l'école. Pour la plupart des enfants cependant, ce n'est pas l'intérêt pour le français qui semble être en cause.

Devant les difficultés éprouvées par les enfants, les divers intervenants scolaires posent des diagnostics complexes et variables selon leurs critères de référence. Pour certains, les principales difficultés concernent la langue orale; pour d'autres, elles relèvent de la compréhension et de la maîtrise de l'écrit. Cela renvoie sans doute en partie à la distinction entre "langue décontextualisée", qui se rapporte à la communication sociale, interpersonnelle et quotidienne, et "langue contextualisée", rattachée plutôt à l'acquisition de connaissances abstraites à l'école.

En outre, les diagnostics sont variables parce que les attentes quant aux performances des enfants demeurent trop souvent implicites, ce qui peut être à la source des différences observées dans les critères d'appréciation. Il faut reconnaître cependant que l'implantation des programmes destinés aux classes d'accueil va solutionner une partie des problèmes rencontrés. Au moins pour les enseignantes et les enseignants des classes d'accueil, les objectifs pédagogiques auront le mérite d'être clairs et mesurables. Mais il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour outiller adéquatement les enseignantes et les enseignants qui assurent les services de transition après accueil et d'enseignement au secteur régulier.

Il faut aussi tenir compte du fait que le passage de la classe d'accueil à la classe régulière constitue un changement important, et peut-être une source d'inquiétude, pour l'enfant. L'enfant quitte une classe d'accueil, milieu en quelque sorte privilégié où il a reçu beaucoup d'attention et a pu cheminer individuellement, pour se retrouver dans une classe régulière où ses performances dans toutes les matières sont comparées à celles de l'ensemble des élèves plus à l'aise que lui en français[2].

Une autre source de difficulté réside dans le passage d'un enseignement de langue seconde en classe d'accueil à un enseignement de langue maternelle en classe régulière, avec toutes les adaptations que cela implique pour les intervenantes et intervenants scolaires. En effet, ils doivent être conscients que le français restera encore longtemps une langue seconde ou même tierce pour les enfants des communautés culturelles; ceux-ci ne pourront donc pas être aussi fonctionnels en français que dans leur langue maternelle. L'arrivée d'un fort contingent de jeunes de communautés culturelles à l'école française a coïncidé avec l'implantation de nouveaux programmes pédagogiques dont, principalement, celui de français. Plusieurs responsables scolaires se réjouissent de cette coïncidence, convaincus que ces programmes ont la souplesse nécessaire pour s'appliquer à des situations d'apprentissage variées. Ils souhaitent que les enseignantes et enseignants les maîtrisent parfaitement pour en voir toutes les applications.

D'un autre côté, plusieurs parmi le personnel scolaire se demandent si les exigences des nouveaux programmes sont réalistes lorsqu'on tient compte des retards scolaires et des difficultés linguistiques d'une bonne partie de leurs élèves. Ils observent, par exemple, que les cahiers d'exercices accompagnant les nouveaux manuels comportent souvent des consignes dont la compréhension exige de la part des élèves une bonne maîtrise de la langue française, ce qui n'est pas le cas pour bon nombre d'entre eux comme nous venons de le rappeler.

De même, il faut être conscient que le fait d'avoir, dans une même classe, un nombre élevé d'enfants qui éprouvent des difficultés à maîtriser le français peut avoir, à la longue, des répercussions sur le rendement des élèves francophones. Certains professeurs notent, en effet, qu'ils se voient obligés d'abaisser leurs critères de performance et d'utiliser un langage plus simple.

La sous-scolarisation d'un nombre sans cesse croissant d'enfants d'immigrants vient complexifier davantage le rôle de l'école. D'une part, les mesures d'accueil n'avaient pas été conçues à l'origine pour

---

2. Mireille Ferland, op. cit., pp. 99-100.

des enfants sous-scolarisés, ce qui ne facilite pas la tâche aux responsables de l'accueil. D'autre part, une fois passés au secteur régulier, ces enfants marquent le pas parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances correspondant au degré où ils sont intégrés. Dans certaines commissions scolaires, il semble que ce soit le cas pour le quart des jeunes des communautés culturelles nouvellement arrivés. Les mesures de postaccueil et les ressources prévues actuellement au secteur régulier se révèlent insuffisantes. La sous-scolarisation d'une partie appréciable de la nouvelle clientèle scolaire est un fait lourd à porter pour les institutions scolaires et elle risque d'avoir des conséquences sur le cheminement scolaire de tous les enfants d'une même classe. Le phénomène de la sous-scolarisation est en partie lié à l'immigration dite humanitaire (réfugiés ou immigration ayant pour but la réunification des familles). Ce type d'immigration n'est pas un fait récent dans l'histoire de l'immigration au Canada et au Québec; toutefois, il a connu plus d'ampleur au cours de la dernière décennie et ses effets ont été ressentis surtout dans le secteur français de l'enseignement. Il est nécessaire que les responsables gouvernementaux soient attentifs aux répercussions de leurs politiques tant en matière d'immigration que sur le plan linguistique. Dans le secteur scolaire, notamment, les autorités du ministère de l'Éducation et celles des commissions scolaires semblent avoir pris conscience de ce phénomène et avoir amorcé des démarches en vue de développer des mesures appropriées. Il est en effet urgent qu'on fournisse aux intervenantes et intervenants de première ligne tous les supports requis afin d'éviter qu'ils ne se voient obligés de se débrouiller uniquement avec des moyens de fortune ou des ressources insuffisantes.

La nature des solutions apportées par l'école

Les responsables scolaires à divers paliers accordent beaucoup d'importance à la maîtrise technique du français et de ce fait, ils mettent en relief les difficultés de nature linguistique qu'ils rencontrent dans l'accomplissement de leur tâche. En même temps, ils reconnaissent que l'essentiel des efforts consacrés par l'école porte sur l'acquisition de la langue de scolarisation. Pareille situation peut paraître étonnante pour un observateur : d'une part, les besoins de nature linguistique s'avèrent les plus souvent et les plus clairement identifiés; d'autre part, ils sont aussi ceux auxquels l'école a consacré le plus d'efforts et à l'égard desquels elle adresse le plus de critiques; et contre toute attente, ces besoins demeurent ceux pour lesquels l'école demande encore le plus de support. L'école ne cherche-t-elle pas, de cette façon, à fournir une réponse uniquement formelle au problème d'apprentissage du français?

Devant ce constat quelque peu paradoxal, on reste perplexe. Il faut certainement revoir les orientations des responsables scolaires et la pratique des enseignantes et enseignants et se demander si leur approche pédagogique globale ne devrait pas être mise en cause. Au Québec comme dans les autres sociétés occidentales aux prises avec le phénomène de l'immigration[3], l'école a tendance à définir l'apprentissage linguistique trop unilatéralement, en regard des structures de la langue, en oubliant d'exploiter davantage les situations de communication signifiantes pour les enfants.

La nécessité de considérer d'autres dimensions

Une langue ne peut être maîtrisée par la seule approche linguistique. C'est à un univers culturel et symbolique que les enfants, se rattachant eux-mêmes par leur langue et leur culture d'origine à un autre univers, ont accès à travers l'apprentissage d'une langue. Ces constatations ont d'ailleurs influencé le milieu scolaire dans la recherche de solutions qui prennent en compte les dimensions psychosociales et culturelles de l'apprentissage.

L'examen de la situation met aussi en évidence l'importance des conditions mêmes de l'apprentissage du français. Nous en rappelons quelques-unes à la lumière d'expériences étrangères et québécoises ou de la réflexion de certains spécialistes :

- Le respect du rythme d'apprentissage des enfants. Des études récentes soulignent que l'enseignement intensif de la langue d'enseignement se fait habituellement au détriment des autres apprentissages sans en garantir pour autant l'efficacité[4].

- Les rapports entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue d'enseignement. Rappelons que cette dernière est une langue seconde pour beaucoup d'enfants. Des expériences montrent que ce double apprentissage (contexte de bilinguisme) ne se fait pas en soi au détriment de l'une ou l'autre langue. Si handicap il y a, il provient du contexte majoritaire/minoritaire dans lequel il s'inscrit. Si le climat en est un d'ouverture et d'acceptation des langues minoritaires (et donc de valorisation de ces langues), leur apprentissage est fructueux et

---

3. Voir à ce sujet : Martine A. Pretceille, op. cit., et Stan Shapson et Vincent D'Oyley (ed.), op. cit.

4. Jim Cummins, "The Minority Language Child", dans : Stan Shapson et Vincent D'Oyley (ed.), op. cit., p. 88.

nombre d'études en signalent les effets bénéfiques sur le développement cognitif et socio-affectif des enfants et, par le fait même, sur l'acquisition et la maîtrise de la langue d'enseignement.

- L'importance des pairs et de l'entourage dans l'apprentissage. Nous savons qu'il existe un climat favorable à l'apprentissage du français en termes d'encouragement et d'une certaine valorisation. Cela renvoie encore à la question du statut du français. Plusieurs études montrent l'importance du contexte social dans lequel se fait l'apprentissage d'une langue seconde : cet apprentissage n'est pas seulement affaire de pédagogie ou d'aptitudes personnelles; il est aussi question de perceptions et de valorisation ou non de la langue apprise[5]. Or l'école ne sait pas toujours très bien comment composer avec cette réalité, d'autant plus qu'elle méconnaît souvent le rôle que peut jouer l'entourage et les possibilités d'une collaboration réciproque.

Enfin, les difficultés inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage du français dans le contexte de l'école à clientèle pluriethnique ne sont peut-être pas sans rapport avec la remise en question suscitée par l'enseignement du français, langue maternelle. Les incertitudes face aux objectifs de cet enseignement, à sa pertinence et à sa valeur se manifestent sans doute quelque peu à travers les difficultés ressenties par l'école dans l'enseignement du français aux élèves des communautés culturelles.

4.1.3. L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE ET LE FAIT FRANÇAIS

L'école, avons-nous dit, exerce une influence "francisante" sur les jeunes des communautés culturelles dans le sens qu'elle favorise chez eux non seulement la connaissance mais aussi une plus grande utilisation du français. Mais cette influence "francisante" va-t-elle au-delà de la pratique du français à l'école? L'école prépare-t-elle ces jeunes à vivre dans un cadre de vie francophone, les prépare-t-elle à vivre en français au Québec? Comme le rappelle Martine A. Pretceille :

> [...] les mots, les structures, les formulations sont la traduction linguistique et culturelle d'une réalité, d'une perception, d'un système de pensée [...]. Une langue ne peut et ne doit jamais être détachée de son

---

5. Jim Cummins, "Bilingualism and Cognitive Functioning", dans : Stan Shapson et Vincent D'Oyley (ed.), op. cit., pp. 55-67.

> support culturel. Elle n'existe pas [non plus] en dehors des sujets qui la parlent[6].

En apprenant une langue, on "apprend" aussi des réalités et des façons de voir qui lui sont liées.

La présence d'élèves des communautés culturelles devrait être pour les enfants du groupe majoritaire l'occasion d'une prise de recul par rapport à eux-mêmes et à leur culture. Trop souvent il n'en est rien car l'école ne réussit guère à prendre de distance critique par rapport à ce qu'elle transmet. Lorsqu'elle le fait, c'est de façon implicite; elle n'explique pas comment les choses se passent ni pourquoi elles se passent ainsi. Cette absence de toute référence culturelle claire, de toute objectivation par rapport au groupe culturel (dominant) d'appartenance entraîne par le fait même l'adhésion à un modèle qui, parce qu'il est inconscient, risque d'être élevé au rang de norme sans être accepté. L'école ne devrait-elle pas plutôt saisir cette occasion pour prendre une distance critique par rapport au modèle culturel qu'elle transmet, pour l'expliquer, le mettre en valeur et pour y introduire, en même temps, la dimension pluriculturelle?

Nous avons perçu trop peu de préoccupations dans le milieu scolaire à cet égard. Certes, il s'interroge, à juste titre, sur l'apprentissage du français, sur ses difficultés et sur les façons de les résoudre. Il commence à peine à s'éveiller, à travers la perspective interculturelle, à des approches qui s'intéressent autant à l'analyse et à la compréhension des phénomènes socioculturels qu'à leur connaissance factuelle. Nous avons discerné une orientation un peu trop folklorisante (fêtes, traditions) dans la représentation que l'école donne de la culture québécoise. Le matériel utilisé jusqu'à tout récemment pour l'enseignement du français apparaît peu significatif aux yeux des jeunes francophones eux-mêmes. Très axé sur l'apprentissage formel de la langue, cet enseignement aurait intérêt à faire aussi de la place à la connaissance des composantes francophones de la réalité sociale, culturelle et économique du Québec et à la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte nord-américain, notamment l'influence des changements technologiques sur la langue des communications, du

---

6. Martine A. Pretceille, op. cit., p. 15.

savoir et du travail[7] et les tendances actuelles sur le plan de la consommation culturelle de masse.

4.2. L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

4.2.1. LA PLACE DES LANGUES ET DES CULTURES MINORITAIRES À L'ÉCOLE

La présence des enfants des communautés culturelles dans les écoles françaises de l'île de Montréal n'est pas un phénomène passager. Nous avons souligné précédemment que ces enfants formaient déjà un peu plus de 20 % des effectifs scolaires. D'ici peu, si ce n'est déjà fait, ils représenteront le quart des effectifs. Leur nombre s'accroît d'année en année alors que celui des jeunes francophones diminue. Les effectifs scolaires provenant des communautés culturelles représentent d'une certaine façon, un facteur de stabilité permettant au système scolaire de maintenir, à tout le moins, son personnel en place.

Mais quel accueil l'école et principalement les administrations scolaires réservent-elles à cette clientèle? Quelle place laissent-elles aux langues et aux cultures d'origine des enfants qu'elles reçoivent? La promotion et l'enseignement du français se font-ils dans le respect des diverses langues et cultures en présence? Comment l'école peut-elle jouer un rôle de catalyseur?

Une école qui fonctionne encore comme une école monoethnique

La composition du personnel scolaire, l'organisation des activités, le contenu du matériel, le choix des approches et la place accordée à l'enseignement des langues d'origine nous renvoient encore, la plupart du temps, à une école dont les attributs sont avant tout monoethniques. L'arrivée massive d'enfants des communautés culturelles à l'école française est certes trop récente pour avoir déjà des retombées significatives sur l'ensemble des structures scolaires. On observe cependant que la présence en grand nombre de ces enfants dans certaines écoles a secoué, parfois même dérangé, la majorité francophone, a fait disparaître plusieurs anciennes pratiques et provoqué de saines remises en question; mais ces situations restent exceptionnelles.

---

7. Norman Henchey, "L'avenir du Québec : défis culturels, choix culturels", dans : Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion, Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française" nº 29, 1987, 360 pages.

Nous avons souligné dans le chapitre III, l'existence de plusieurs expériences fort pertinentes mais qui gardent trop souvent un caractère ponctuel. À elles seules, ces expériences ne peuvent transformer le climat des écoles et influencer les approches et les stratégies pédagogiques, les méthodes ou le matériel. Toutefois, l'enquête C.R.I. nous enseigne que la difficile prise en compte de cette diversité dans la tâche de francisation dévolue à l'école relève plus d'un manque de préparation du personnel scolaire ou d'une absence de moyen que d'un choix délibéré :

> [...] l'intégration des enfants d'immigrants à l'école française serait d'autant plus réussie que l'école, par les contenus de ses programmes et par l'attitude accueillante de son personnel et des enfants francophones de vieille souche, permettrait à l'enfant immigrant de s'y identifier[8].

L'enseignement des langues d'origine

Le Programme d'enseignement des langues et cultures d'origine (P.E.L.O.) destiné aux élèves des communautés culturelles part du principe suivant : la connaissance de la langue et de la culture d'origine peut avoir des retombées positives sur l'apprentissage de la langue d'enseignement en même temps que sur l'intégration scolaire et sociale des enfants. Or, pour que ces retombées soient effectives, il est nécessaire qu'il y ait arrimage de ces programmes d'enseignement aux autres activités de l'école. Dans les faits cependant, il ne semble pas exister de concertation véritable entre le P.E.L.O. et les autres enseignements et entre les enseignants qui en sont responsables. Il ressort même de nos études que le personnel scolaire est partagé quant au principe de l'enseignement des langues et des cultures à l'école; plusieurs jugent qu'il a un effet nuisible sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et sur le processus d'intégration. L'école ne pourrait-elle pas plutôt tirer un meilleur profit de l'existence du P.E.L.O. afin d'en faire un instrument facilitant l'apprentissage du français et l'intégration scolaire?

En dépit de ces lacunes, l'expérience du P.E.L.O. dans sa forme actuelle (offert aux enfants des communautés culturelles à l'extérieur de la grille horaire) présente beaucoup d'avantages. Elle permet entre

---

8. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel : Réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques", Le Québec français (...), op. cit., p. 329.

autres choses aux enfants, non seulement d'approfondir la connaissance de leur langue maternelle et des principaux traits de leur culture, mais aussi de se retrouver avec leurs pairs et de développer un sentiment d'identité. Certaines hypothèses sont émises présentement en ce qui a trait aux autres formules organisationnelles qui pourraient aussi être envisagées. Par exemple : remettre la responsabilité de cet enseignement aux communautés culturelles qui le dispenseraient à l'extérieur de l'école; ou encore, offrir cet enseignement à tous les enfants qui le désirent, y compris les francophones, et l'intégrer à la grille horaire[9].

Auparavant, il faudra évaluer les retombées de l'expérience actuelle en les confrontant aux visées premières du programme et se demander si, de fait, le P.E.L.O. favorise une meilleure intégration à l'école française. Ce programme exerce-t-il une influence favorable sur l'apprentissage du français? Son existence ne pourrait-elle pas aider les professeurs de français à trouver de nouvelles approches pour enseigner les notions de base du français? D'autres questions pourraient ainsi se greffer à cette enquête : est-il souhaitable de l'ouvrir à tous les élèves et de l'intégrer à la grille horaire? À quelles conditions? La recherche évaluative devrait être réalisée à la lumière, notamment, de ce qui se fait dans les autres provinces et les autres pays.

La spécialisation du personnel

Avec l'arrivée des jeunes des communautés culturelles à l'école française, on a assisté à la création d'une nouvelle fonction que certains appellent agent de liaison, d'autres agent de milieu. Il semble que cette initiative ait déjà produit des résultats tangibles dans beaucoup de milieux scolaires : plusieurs difficultés ont été aplanies et des liens durables ont été établis entre l'école et le milieu.

---

9. Se pose également la question de l'enseignement en langue maternelle conduisant à des formes d'éducation bilingue. Un tel enseignement existe actuellement dans les écoles dites ethniques (certaines matières sont enseignées dans la langue maternelle, ce qui correspond à environ 15 % du temps d'enseignement) et en milieu amérindien et inuit. Le Comité n'ayant pas approfondi cette question, qui a sa propre problématique, nous nous contentons ici de la mentionner et de rappeler qu'elle fait l'objet de débats.

Cette forme de spécialisation du personnel comporte cependant certains pièges. Elle dispense, par exemple, les organisations scolaires d'habiliter leur personnel à remplir certaines tâches dévolues à l'agent de liaison. Il est nécessaire de privilégier une orientation qui sensibilise l'ensemble du personnel à cette problématique et à ce nouveau contexte de travail et qui lui permette de se sentir lui-même responsable.

C'est pourquoi, il nous semble important d'éviter que la spécificité des clientèles conduise à une trop grande spécialisation du personnel et, à travers elle, à l'institutionnalisation des différences. Avant de poursuivre dans le sens de la spécialisation du personnel, nous croyons qu'il serait sage d'en soupeser soigneusement le pour et le contre. Il faut, entre autres choses, clarifier le mandat de l'agent de liaison ou de milieu et s'assurer qu'il ne remplit pas des tâches qui pourraient être exercées par le personnel déjà en place. Dans un contexte de rareté de ressources et de rationalisation financière, il arrive parfois que la multiplication des spécialistes, au lieu de soulager les personnels qui sont aux premières lignes, entraîne une surcharge de travail.

L'éducation interculturelle

Faut-il développer des programmes d'éducation interculturelle ou, au contraire, favoriser des approches pédagogiques qui intègrent la dimension interculturelle à l'ensemble des matières enseignées et qui s'adressent à toute la population scolaire, élèves francophones comme élèves des communautés culturelles[10]?

Nous avons observé que la majorité des enseignantes et des enseignants ne sont pas spontanément conscients de la dimension culturelle de l'apprentissage et de la nécessité d'adapter leur enseignement à la nouvelle réalité pluriethnique. Ils mettent plus l'accent sur l'inadaptation des élèves que sur celle de l'école et de ses approches. Lorsque l'école cherche à en tenir compte, elle a tendance à présenter la vie et les expressions culturelles des groupes concernés sous des formes

---

10. Voir à ce propos : Martine A. Pretceille, "L'interculturel au niveau de l'école : finalités et lignes directrices", dans : Introduction aux études interculturelles, Rapport de l'Unesco, Paris, 1980, pp. 139-157; Stan Shapson et Vincent D'Odley (ed.), op. cit.; Ginette H. Brochu et Maurice Chalom, Autrement au Québec (...), op. cit.; Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation interculturelle (...), op. cit.; Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise et (...), op. cit.

folklorisées. Nous avons déjà souligné que même la culture québécoise de tradition française n'y échappait pas dans les présentations qu'en donne l'école. Cela s'avère encore plus vrai des cultures minoritaires dont l'école ne retient trop souvent que des éléments disparates, une culture en "pièces détachées". "Les risques de l'interculturalisme résident dans la hiérarchisation défavorable et la parcellisation potentielle des cultures minoritaires[11]." Certains parlent aussi de culture figée : dans la présentation que l'école fait des diverses cultures, elle ne tient pas assez compte de leur transformation dans le pays d'accueil. "Car il ne s'agit pas simplement d'abandonner des normes de comportement, ou des valeurs, pour en adopter de nouvelles : il s'agit plutôt de greffer des valeurs nouvelles dans un système de comportement que l'immigrant continue à identifier comme sien. Ce que nous voulons souligner ici, c'est la mutation qui a lieu à la suite de cette inclusion et le processus continu de redéfinition de son identité par l'immigrant lui-même, à la fois par rapport au groupe ethnoculturel dominant, mais aussi par rapport à la société d'origine[12]."

Au-delà des politiques officielles et des déclarations d'intention, nous observons que la majorité des mesures actuelles s'adressent surtout aux jeunes des communautés culturelles; elles se cantonnent dans les activités à caractère socioculturel, elles ont, la plupart du temps, un caractère ponctuel et ne sont pas intégrées à l'ensemble des activités scolaires. Même s'il est évident que certaines d'entre elles, telles les classes d'accueil, ne peuvent s'adresser qu'à des clientèles particulières, très peu de mesures prennent en compte la présence des jeunes Québécois et Québécoises francophones. Il en est de même lorsqu'il s'agit des parents. Sous le couvert du respect des différences, la tendance à la marginalisation persiste.

L'intégration des différences à l'école et la place à donner aux langues et aux cultures en présence est une tâche à la fois complexe et difficile. La promotion à l'école de la langue et de la culture majoritaires doit se faire dans le respect et la prise en compte des langues et des cultures minoritaires. Pour ce faire, il est nécessaire de tout mettre en oeuvre pour relier étroitement le fait français et la diversité des langues et des cultures.

---

11. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (...)", op. cit., p. 315.

12. Bruno Ramirez, "L'immigration, l'ethnicité (...)", op. cit., p. 103. (Les soulignés sont de nous.)

4.2.2. L'ÉCOLE ET LES PARENTS

Au chapitre de la participation des parents, la situation dans les écoles à clientèle pluriethnique ne diffère pas sensiblement de celle qui prévaut dans les autres écoles. Cependant, les contraintes d'ordre linguistique, les conditions socio-économiques et le manque d'information sur le système scolaire contribuent à rendre encore plus difficile la participation active des parents des communautés culturelles à la vie de l'école. De plus, entre l'école et les parents, il n'existe pas toujours des relations de confiance réciproque et de collaboration.

L'instauration d'une politique globale d'accueil et d'intégration et la mise en oeuvre d'une pédagogie qui tienne compte des caractéristiques linguistiques et des valeurs culturelles des enfants ne peuvent se réaliser sans la participation et la collaboration des parents. D'autant plus qu'à l'heure actuelle, les membres des communautés culturelles sont peu représentés tant au sein des organisations scolaires que du personnel enseignant.

4.3. UNE DIVERSITÉ DE SITUATIONS SCOLAIRES

Le Comité a dégagé les principaux traits du tableau d'ensemble de la situation, permettant ainsi de voir dans quelle mesure l'école de langue française s'avère un milieu favorable à la francisation et à l'intégration des jeunes des communautés culturelles et quelle est sa capacité d'adaptation aux besoins de sa nouvelle clientèle.

Il a souligné à plusieurs reprises la complexité du phénomène et la diversité des situations. Nous voulons attirer à nouveau l'attention, ne serait-ce que brièvement, sur certaines différences manifestes d'un milieu à l'autre. Dans la perspective où les orientations retenues et les mesures mises de l'avant devront s'attacher à répondre à la situation générale tout en tenant compte des situations particulières, il nous semble important d'en traiter ici.

Première distinction importante, celle qui s'établit entre les écoles primaire et secondaire. Nous nous retrouvons, jusqu'à un certain point et à bien des égards, devant deux réalités différentes. L'école primaire apparaît comme un milieu plus propice à un usage généralisé du français et où le climat des relations entre les élèves et les groupes est jugé meilleur. Malgré des lacunes, elle a aussi profité de plus de mesures et de services en matière d'adaptation de matériel, de perfectionnement du personnel ou de généralisation des mesures d'appoint. Tout y est, bien sûr, une question de degré. L'école secondaire quant à elle reste confrontée à des défis encore plus grands, qu'il s'agisse,

par exemple, des relations interethniques potentiellement plus conflictuelles ou de la sous-scolarisation de plusieurs élèves, ce qui aggrave leurs difficultés d'apprentissage linguistique. Les retards scolaires sont en effet de plus en plus difficiles à combler à mesure qu'on avance dans le cursus scolaire.

Comme nous l'avons rappelé au tout début de ce chapitre, le poids institutionnel de l'école joue au départ en faveur du français. Mais là encore, il faut bien voir que l'influence de l'école en tant que telle n'est pas tout et qu'elle varie en fonction des quartiers où l'école est implantée. Les usages linguistiques de l'école reflètent en partie des usages et des habitudes extrascolaires et, au premier chef, ceux du quartier environnant. Le milieu extrascolaire environnant de certaines écoles renforce naturellement leur action francisante; d'autres doivent compter d'abord sur leurs propres ressources.

Enfin, le caractère plus ou moins diversifié de la clientèle d'une école donnée lui confère aussi ses particularités. Même si cela concerne la problématique de l'intégration socioscolaire dans son ensemble, nous pensons d'abord ici aux usages linguistiques. D'une école à l'autre, les comportements linguistiques individuels restent les mêmes; ce qui change, par contre, c'est l'usage linguistique général qui résulte de la somme de ces comportements individuels. En ce sens, chaque école présente un visage et un contexte linguistiques différents dont il faut tenir compte. Cela nous amène à nous interroger sur les difficultés particulières et sur la capacité de francisation des écoles où la clientèle allophone est, parfois fortement, majoritaire. Plus qu'ailleurs, il est difficile d'offrir, dans ces milieux, un environnement immédiat qui favorise une pratique et un usage très généralisés du français. Même en classe, il se présente moins d'occasions d'échanges informels en français entre élèves allophones et francophones. Le nombre de pairs francophones étant moindre, ces écoles ne peuvent donc compter sur un effet d'entraînement et doivent, là encore, trouver des façons de pallier cette absence.

La dynamique linguistique et les conditions d'apprentissage qui en résultent ont des effets sur les élèves québécois francophones. Ces derniers se retrouvent minoritaires dans un nombre croissant d'écoles. Il leur faut donc apprendre à vivre dans un contexte scolaire nouveau, caractérisé de plus en plus par la diversité ethnique, linguistique et culturelle. L'école reste le lieu par excellence des apprentissages formels en français, même pour des jeunes dont c'est la langue maternelle. Cela est encore plus vrai dans le contexte nord-américain. Les inquiétudes générales quant à la qualité de l'apprentissage et de la maîtrise du français, même en milieu francophone très homogène, ne peuvent que trouver des échos dans les milieux à caractère pluriethnique. Les exigences particulières d'enseignement et d'apprentissage que

posent alors certaines écoles à clientèle pluriethnique concernent, dans une certaine mesure, tous les élèves de ces écoles.

Les réactions négatives de certains parents francophones face au nombre élevé d'élèves allophones dans certaines écoles se doivent d'être relevées. Ces parents craignent une baisse de la qualité de l'enseignement et du français. Ces réactions restent encore un phénomène marginal dont il ne faut pas sous-estimer les répercussions. Si l'on veut que l'école constitue pour les élèves un milieu naturel de francisation et d'expérience de la diversité, il faut que cette dernière s'assure de retenir aussi sa clientèle francophone.

Parlant d'une diversité de situations scolaires, il apparaît important de rappeler en terminant que, si l'expérience de l'école pluriethnique est un phénomène essentiellement montréalais, et les chiffres cités le prouvent, cette réalité aura, à plus ou moins long terme, des effets sur l'ensemble de la société québécoise. On ne devrait pas, sur ce point, isoler Montréal du reste du Québec. Il importe d'amorcer la discussion sur l'école pluriethnique dans une perspective où, tout en y apportant des solutions qui lui sont propres, les choix à faire débordent les cadres de l'école montréalaise et concernent tout le Québec.

4.4. LE POUVOIR D'ATTRACTION DE L'ANGLAIS

L'examen que le Conseil de la langue française a fait de la situation du français en milieu scolaire pluriethnique montre bien que le prestige de la langue anglaise et son poids dans la vie politique, économique et culturelle sur le continent nord-américain a des répercussions sur les usages linguistiques mais aussi sur l'apprentissage des langues et sur les motivations des jeunes et de leurs parents à cet égard.

Malgré des différences, parfois importantes, qui tiennent entre autres aux caractéristiques propres à l'environnement des écoles, l'usage du français y est plus généralisé qu'on serait porté à le croire de prime abord. Il en est de même dans les activités extrascolaires des jeunes des communautés culturelles. Mais il ne faut pas oublier qu'une minorité non négligeable de ces jeunes inscrits à l'école de langue française vivent dans un environnement à prédominance anglophone qui modèle en partie leurs comportements linguistiques : l'anglais est la principale langue d'usage. Si en lui-même le contexte scolaire favorise dans une bonne mesure le processus de francisation, les usages linguistiques extrascolaires rendent plus ardue la tâche de l'école. Il devient en effet plus difficile, dans ce contexte, de consolider par une

pratique quotidienne et continue les apprentissages scolaires en français.

Le pouvoir d'attraction de l'anglais se manifeste entre autres dans la consommation des médias électroniques. Plus encore que les jeunes francophones, les jeunes des communautés culturelles sont fortement attirés par les médias de langue anglaise et l'anglais occupe une place fort importante dans leurs habitudes de consommation culturelle. On peut présumer que les médias électroniques, par la place importante qu'ils occupent dans la vie quotidienne des jeunes, constituent un biais par lequel ces derniers prennent leurs distances à l'égard de la langue et des usages linguistiques transmis par l'école de langue française.

À travers des données statistiques ou des commentaires spontanés, nos études mettent en évidence le désir (orientations normatives, aspirations) et la volonté (efforts fournis) de bilinguisme individuel de ces jeunes. Le marché du travail et le contexte nord-américain commandent, dans leur esprit et dans celui de leurs parents, la connaissance du français et de l'anglais. Mais, comme le revèlent les résultats de plusieurs enquêtes, dont celles du Conseil de la langue française, les opinions et attitudes de ces jeunes et de leurs parents reflètent assez fidèlement l'état d'esprit de la société québécoise en général à l'égard du bilinguisme individuel et du pouvoir d'attraction de l'anglais surtout dans les sphères de la vie économique. Malgré une plus grande reconnaissance sociale et économique accordée au français, l'anglais reste encore associé dans l'esprit des jeunes à de meilleures chances de réussite sociale et professionnelle; la dichotomie traditionnelle observée dans les perceptions entre le français, langue de la vie privée et des relations personnelles, et l'anglais, langue des affaires et de la réussite sociale, est toujours présente.

La majorité des jeunes des communautés culturelles vivent une situation de plurilinguisme. La langue maternelle est encore très présente chez eux. De plus, à la différence de ce qui se passe dans la plupart des sociétés d'accueil, les jeunes allophones sont aussi partagés entre deux langues, le français et l'anglais, qui, chacune et dans les faits, ont un statut de langue d'usage répandue au Québec. Cela est tout particulièrement vrai dans la région montréalaise où vivent la majorité de ces jeunes et des communautés auxquelles ils appartiennent. Il n'est pas évident que les différents groupes linguistiques, y compris la majorité francophone, ont établi un consensus sur l'importance du statut du français au Québec.

De plus, un malentendu de taille persiste toujours. Contrairement à la perception voulant que la présence obligatoire du français dans diverses situations équivaille à un unilinguisme exclusif, il faut reconnaître que le Québec vit sous un régime général de liberté d'emploi

des langues. Seuls certains secteurs de la société sont visés par des obligations d'unilinguisme : l'Administration, au sens de la Charte de la langue française[13], mais avec de larges exceptions qui concernent par exemple les communications avec des personnes physiques s'adressant à elle dans une autre langue que le français (art. 15) et la reconnaissance entre autres d'organismes scolaires, de services sociaux et de santé qui fournissent leurs services à des personnes en majorité d'une autre langue que le français (art. 113 f); l'affichage public et la publicité commerciale où, encore là, de très larges exceptions existent. Pour le reste (francisation des entreprises, langue du commerce et des affaires, etc.), la présence ou la faculté d'emploi obligatoire du français, en vue d'en faire la langue normale et habituelle, n'entraîne en rien une obligation d'unilinguisme. L'esprit qui sous-tend ce régime général vaut encore plus lorsqu'il s'agit d'apprentissage des langues. C'est ainsi que de nombreux énoncés de politique gouvernementale insistent sur l'importance d'apprendre d'autres langues que le français et plus spécifiquement l'anglais. Le Conseil de la langue française a maintes fois rappelé ce fait dans ses interventions publiques.

> La mise en place des législations linguistiques au Québec, en protégeant davantage le français, a peut-être parfois rendu moins évidente la nécessité de connaître l'anglais. Mais en écartant le bilinguisme officiel, ces législations n'empêchent en rien le bilinguisme individuel. La connaissance de l'anglais restera toujours un atout pour toute personne vivant en Amérique du Nord. [...] Nous croyons que des mesures appropriées devraient être prises pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, dans les écoles françaises[14].

---

13. Cela comprend : le Gouvernement et ses ministères; les organismes gouvernementaux; les organismes municipaux et scolaires; les services de santé et les services sociaux.

14. Conseil de la langue française, Avis du Conseil de la langue française au ministre responsable de la Charte de la langue française sur la loi 101 et l'avenir de la langue française au Québec, Avis adopté par le Conseil le 7 novembre 1983, Québec, Conseil de la langue française, collection "Notes et Documents", nº 37, p. 99.

Si on ne lève pas ce malentendu, on risque de s'enliser dans un modèle d'unilinguisme individuel appauvrissant, limitant ainsi les possibilités d'échanges interculturels, d'avancement et de promotion. La question n'est pas de savoir s'il faut enseigner ou non l'anglais mais de trouver des modalités en vue d'aménager cet enseignement tout en poursuivant fermement les objectifs de promotion du français.

4.5. LES CONDITIONS FAVORABLES ET LES OBSTACLES

Nous compléterons cet examen en passant en revue les principaux facteurs susceptibles d'influencer, directement ou non, la situation du français et le processus de francisation en cours.

4.5.1. L'INFLUENCE DE LA QUALITÉ DES RELATIONS SUR LA PRATIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT DU FRANÇAIS

Les élèves comme le personnel scolaire semblent attacher beaucoup d'importance au climat des relations qui est, de façon générale, jugé satisfaisant. Mais cela ne doit pas faire oublier l'existence de tensions et de clivages qui peuvent conduire à des situations conflictuelles. La formation de sous-groupes, la constitution de clans chez les élèves, sur une base ethnique ou raciale, n'est pas en soi un phénomène négatif mais peut cependant être un révélateur de malaises et de difficultés de communication. L'existence à l'état endémique de préjugés et de comportements discriminatoires, notamment à l'égard de certains groupes, se doit d'être relevée. Même si le phénomène n'atteint pas des proportions dramatiques -- les études et les témoignages sont concordants à cet égard --, il importe d'en signaler les manifestations en vue de les corriger.

Les données sur la nature et le degré de participation des jeunes des communautés culturelles à la vie de l'école montrent qu'ils participent moins ou sont moins intégrés aux activités et aux structures scolaires qui, tels le journal étudiant ou les comités d'élèves, influencent dans une certaine mesure l'orientation de l'école et lui donnent son visage. De plus, les activités parascolaires les plus populaires, comme les activités sportives, sont souvent organisées sur une base ethnique et ne sont pas alors l'occasion de regroupements interethniques.

L'école à clientèle pluriethnique est à la fois un lieu de contacts interethniques et d'échanges linguistiques. La langue est pour une bonne part, au coeur de ces relations. D'un côté, la non-maîtrise de la langue française explique une partie des difficultés mentionnées en ce sens qu'elle vient compliquer parfois des relations déjà tendues.

De l'autre, le type d'insertion socioscolaire et le climat général des rapports entre les élèves et les groupes interfèrent sur la dynamique linguistique au sein de l'école et tout particulièrement sur l'apprentissage et la pratique du français. Il existe à l'heure actuelle, sur le plan de la participation scolaire et des contacts entre jeunes, ce que nous appelons des "occasions ratées" de favoriser davantage le transfert des apprentissages linguistiques dans une pratique spontanée et naturelle du français. De plus, l'apprentissage réussi d'une langue est aussi fonction des représentations que l'on en a et des attitudes que l'on développe à son égard. Un tel apprentissage ne se résume pas aux seuls aspects formels et techniques mais englobe des dimensions psychosociale et culturelle importantes : les jeunes des communautés culturelles apprennent le français dans un contexte scolaire donné qui leur permet ou non de profiter d'échanges significatifs pour eux.

Lutter contre la discrimination, améliorer le climat des relations au sein de l'école sont, dans un contexte de pluriethnicité, partie intégrante de l'objectif général d'égalité des chances auquel l'école se doit de répondre. Cet objectif justifie à lui seul qu'on s'interroge sur le climat de ces relations; les incidences que ce dernier peut avoir sur le processus de francisation en cours nous y incite également.

4.5.2. L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT EXTRASCOLAIRE SUR LES USAGES LINGUISTIQUES ET LE PROCESSUS DE FRANCISATION EN COURS À L'ÉCOLE

Même si le Comité a déjà souligné, à plusieurs reprises, l'importance de l'environnement extrascolaire dans ce dossier, il lui semble nécessaire d'y revenir à nouveau puisqu'il y a là, à la fois conditions favorables et contraintes.

C'est un fait que l'environnement extrascolaire contribue de façon générale au processus d'intégration linguistique opéré par l'école de langue française. Une bonne proportion des jeunes des communautés culturelles, sinon la majorité, vivent dans des quartiers francophones, sont en contact avec la communauté francophone et ont des amis de langue française. Le français leur sert de langue d'usage, à l'extérieur de la famille, dans la majorité des situations de la vie quotidienne. Enfin, il existe, malgré certains obstacles sur lesquels nous reviendrons, une continuité plus grande que prévue entre l'école et la famille en ce qui concerne la valorisation du français et la motivation nécessaire à son apprentissage. L'entourage des jeunes, les amis francophones semblent aussi une source reconnue d'aide et de soutien.

Cela ne doit pas faire oublier cependant certains obstacles non négligeables. Nous pensons entre autres à la prédominance de l'anglais dans l'environnement de plusieurs écoles, prédominance qui se reflète dans les usages linguistiques de ces écoles et qui interfère alors en partie avec leur action de francisation. Cette prédominance se retrouve aussi dans des quartiers ou des secteurs où vivent une minorité relativement importante des enfants allophones inscrits à l'école française. De l'école au quartier, plusieurs de ces jeunes passent ainsi continuellement d'un régime (ou d'un registre) linguistique à un autre et cela, dans un contexte où, comme nous l'avons vu, l'apprentissage du français et les habitudes linguistiques acquises sont loin d'être consolidés.

Le faible degré de connaissance du français chez un certain nombre de parents est une autre contrainte importante avec laquelle l'école doit compter. En effet, la majorité d'entre eux ne connaîssent pas suffisamment le français pour être, malgré leur bonne volonté, en mesure d'aider leurs enfants dans les travaux scolaires à la maison.

Nous avons presque toujours parlé jusqu'à maintenant des communautés culturelles comme s'il s'agissait d'une seule et même réalité alors qu'il existe des communautés qui se sont implantées au Québec à des périodes plus ou moins reculées et qui y ont vécu une évolution qui leur est propre. Elles ont établi, entre autres, des rapports différents avec la société québécoise et la communauté francophone majoritaire. Le processus de francisation qui est en cours à l'école ne peut donc avoir la même signification et le même rythme pour tous les élèves allophones : certains appartiennent à des communautés que l'histoire a rapprochées de la communauté francophone; d'autres à des communautés qui se sont orientées et intégrées à la communauté anglophone.

4.5.3. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS

Parler de l'environnement extrascolaire nous amène à regarder du côté des relations entre l'école et les parents. S'il est vrai que les interrogations suscitées par le peu de collaboration ou de concertation suivie entre l'école et les parents ne sont pas le propre des milieux scolaires pluriethniques, il n'en demeure pas moins que ces derniers font face à des contraintes spécifiques liées en grande partie à une ignorance réciproque.

D'une part, les parents font montre de peu de participation active au sein de l'école par suite de leur connaissance insuffisante du français et de leur ignorance du système scolaire québécois, de ses valeurs et de ses modes et mécanismes de fonctionnement et de participation. Ils ne sont donc pas en mesure, à quelques exceptions près, d'influencer les orientations ou les décisions de l'école ni, plus

modestement, de faire valoir certains besoins de leurs enfants. D'autre part, la majorité du personnel scolaire connaît peu ou mal les communautés culturelles, leurs besoins en termes socio-éducatifs notamment. Une de leurs principales demandes n'est-elle pas d'ailleurs de les informer et de les aider à établir de meilleurs contacts avec les parents et les communautés concernées? Il y a là tout un travail à entreprendre afin que l'école et les parents deviennent de véritables partenaires dans l'intégration socioscolaire et linguistique des enfants.

La question des relations entre l'école et les parents a partie liée avec celle de l'insertion de l'école dans sa communauté. Encore là, cette question ne se pose pas qu'en milieu scolaire pluriethnique, bien que les caractéristiques mêmes de ce milieu agissent plus ou moins comme un révélateur. Le reproche qu'on adresse souvent à l'école de fonctionner en vase clos, sans ouverture réelle sur la vie du quartier et des communautés qui l'habitent, s'applique encore plus en milieu scolaire pluriethnique. Les efforts exigés alors de l'école sur le plan de son engagement possible, de l'établissement de liens suivis sont ainsi plus grands.

4.5.4. UNE POLITIQUE QUI APPELLE ENCORE UNE MISE EN OEUVRE

Le large éventail de mesures mises de l'avant dénote une réelle préoccupation du milieu scolaire. Au début, elles sont apparues au fur et à mesure que des problèmes surgissaient et sans qu'elles s'inscrivent nécessairement dans une perspective d'ensemble. Mais il y a eu depuis des efforts de clarification et de cohérence qui ont donné lieu dans quelques commissions scolaires à la formulation d'une politique ou de volets importants de cette politique. Nous en avons rappelé des éléments dans l'inventaire descriptif. Nous en sommes encore cependant à une période où la mise en oeuvre et une diffusion plus large de cette politique restent à faire; on n'a pas toujours donné aux écoles les outils et les moyens correspondants. Cet état de fait rejaillit inévitablement sur la vie de l'école. Relevons-en quelques aspects à la lumière, entre autres, des conclusions de l'enquête C.R.I. :

- le manque de concertation en ce qui concerne la discussion et l'établissement de normes et de politiques claires et explicites en matière d'usage linguistique et d'enseignement des langues;

- l'existence de positions ou de conceptions partagées parmi le personnel à l'égard de certaines mesures, tels le P.E.L.O. ou les agents de liaison, ce qui affaiblit la force d'intervention de l'école;

- l'insuffisance des moyens et le manque de préparation du personnel. Plusieurs propositions venant du milieu scolaire lui-même traduisent le besoin d'aide et d'encadrement que ce dernier ressent sur le plan de l'instrumentation (matériel, guides, etc.) ou du perfectionnement. Il nous semble important d'insister ici sur la nécessaire transformation des attitudes et des perceptions parallèlement à l'acquisition de nouvelles habiletés techniques et professionnelles. Les approches les plus généreuses et le matériel le mieux fait sont de peu d'utilité sans un personnel capable de s'en servir et de s'en inspirer. Cela concerne au premier chef le personnel enseignant qui se retrouve en première ligne, mais ne devrait pas nous faire oublier les besoins du personnel de direction des écoles dont le leadership est essentiel à la réalisation de tout projet ou de toute politique.

Le Conseil de la langue française a rappelé comment les principales mesures ont été conçues et orientées en presque totalité en fonction de l'apprentissage du français et des difficultés qu'il suscite. D'autres mesures, de nature sectorielle, ont été proposées mais sans qu'on s'assure d'établir des ponts ou des liens véritables entre elles. Cet état de choses a donc conduit à un traitement trop souvent séparé de la question linguistique par rapport aux autres dimensions de la réalité scolaire et, plus particulièrement, celles de l'intégration et de la communication, celles du rapprochement entre l'école et les parents. Cela se traduit aussi, à notre avis, dans la difficile synthèse, sur le plan de la mise en oeuvre des moyens appropriés et de la pratique quotidienne en classe, entre par exemple les objectifs de la francisation et de l'intégration linguistique et ceux de la prise en compte de la diversité ethnolinguistique et culturelle de la clientèle.

Plusieurs initiatives déjà rapportées dans les chapitres précédents fournissent des indices à l'effet que des commissions scolaires, ou même des écoles, sont en train de concrétiser, chacune à leur niveau, des éléments de cette politique d'ensemble. Des efforts sont aussi entrepris au ministère de l'Éducation du Québec. Le temps nous semble donc propice pour réaffirmer la nécessité de fournir aux écoles et aux commissions scolaires concernées les moyens financiers et autres afin d'établir cette politique.

4.5.5. DES CONTRAINTES D'ORDRE ORGANISATIONNEL ET MATÉRIEL

Attitudes ou ressources? Il faut parler à notre avis d'une question d'attitudes et de ressources. S'il est évident qu'un changement qualitatif de l'enseignement appelle une transformation des attitudes et des perceptions, il est vrai aussi qu'il exige la mise à contribution de ressources humaines, financières et matérielles.

Le manque de ressources est souligné fréquemment, même s'il peut varier d'une école à l'autre, certaines études de cas ayant montré des disparités parfois importantes. Le manque de ressources se traduit par une insuffisance de locaux adéquats, par l'éclatement de l'école en plusieurs bâtisses. Il se traduit aussi par une pénurie de matériel didactique approprié sans oublier les problèmes d'ordre organisationnel, tels les contraintes de la grille horaire ou le ratio maître-élèves.

La composition du personnel est un autre aspect à considérer. À l'heure actuelle, ce personnel est très majoritairement québécois, francophone de souche. La diversité de la clientèle scolaire dans le réseau des commissions scolaires catholiques de langue française est un phénomène récent qui explique en bonne partie cet état de fait. Mais il faudra dans les prochaines années s'orienter vers une composition qui reflète davantage la diversité même des écoles et de leur clientèle.

4.5.6. LE CARACTÈRE CONFESSIONNEL DU SYSTÈME SCOLAIRE

Le pari de la Charte de la langue française fait au chapitre de la langue d'enseignement à l'effet de conférer à l'école de langue française un statut d'école commune suscite des interrogations quant au caractère confessionnel actuel des structures scolaires : la loi 101 pose la problématique en termes linguistiques et non en termes confessionnels.

Il est évident que la présence croissante d'enfants originaires des communautés culturelles pose à terme, sur le plan confessionnel, la question de l'identité même de cette école de langue française. L'insertion de jeunes de minorités religieuses diverses dans un système scolaire confessionnel soulève des problèmes délicats. De telles structures confessionnelles peuvent-elles favoriser l'évolution d'une société québécoise de plus en plus diversifiée et ouverte sur le plan des valeurs et des idées?

De plus, le caractère confessionnel des structures scolaires conduit à un double éclatement puisque chaque réseau confessionnel assure un enseignement en français et en anglais. Cependant, cela cache le fait que, par suite de l'histoire, le réseau catholique a plutôt une

tradition d'enseignement en français alors que le réseau protestant en a une en anglais. Il y a ici, à tout le moins, source d'ambiguïté et de confusion possible en ce qui regarde le mandat de francisation que la loi 101 confie au système d'enseignement.

Une telle situation suscite des interrogations qui, sous une forme ou une autre, se résument à la question suivante : est-il possible et souhaitable d'établir un système scolaire public en fonction de la langue, comme principe unificateur, plutôt qu'en fonction de la religion?

4.5.7. CONDITIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES, NORMES, VALEURS CULTURELLES ET RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

La situation de l'intégration socioscolaire des enfants à laquelle est liée l'intégration linguistique, et celle des rapports entre l'école et les parents sont inséparables des conditions socio-économiques dans lesquelles vivent plusieurs des membres des communautés culturelles. Elles renvoient à des conditions de vie précaires, au chômage, à l'expérience de la discrimination, à l'éclatement de la famille et sont autant de facteurs influençant la réussite scolaire et l'intégration socioscolaire des enfants comme la participation des parents à la vie de l'école. Dans certains cas, ces conditions matérielles sont "compensées" par le statut culturel et social d'origine des familles qui permet alors aux enfants de surmonter les difficultés d'adaptation scolaire. Pour d'autres, les conditions matérielles difficiles se doublent d'une sous-scolarisation et d'une absence de culture, d'habitudes scolaires et de vie en milieu urbain. On rencontre cette situation surtout dans les communautés d'immigration récente. Il faut se rappeler aussi, comme le souligne Anne Laperrière, que les problèmes d'adaptation et de réussite scolaires que vivent certains élèves des communautés culturelles s'apparentent aussi à ceux de plusieurs enfants québécois francophones de souche de milieux socio-économiquement faibles[15].

De plus, plusieurs études mentionnent l'existence, malgré la distance culturelle, d'une affinité entre des traits culturels valorisés par l'école, tels la discipline, le sens de l'effort et le respect de l'autorité et du maître, et certaines valeurs jugées importantes par les communautés culturelles. C'est ainsi que l'indifférence ou l'ignorance de l'école face à l'identité culturelle des élèves des communautés

---

15. Anne Laperrière, L'intégration socio-scolaire (...), op. cit., pp. 35-39.

culturelles peut fort bien s'accompagner de la valorisation de certains traits culturels, ceux qui sont conformes aux normes et aux valeurs transmises par l'école.

Dossier complexe, la situation du français et le rôle de l'école à clientèle pluriethnique dans le processus de francisation en cours ne peut donc connaître de solution unidimensionnelle.

DEUXIÈME PARTIE

Les orientations, les mesures et les recommandations du Conseil de la langue française

CHAPITRE V

La société québécoise et l'école pluriethnique : orientations, mesures et recommandations

La transformation rapide sur les plans culturel, linguistique et ethnique de la clientèle scolaire des écoles de langue française de la région de Montréal crée non seulement une nouvelle dynamique au sein de ces écoles, mais pose également de nouvelles questions à l'ensemble de la société québécoise. Si l'école montréalaise vit des changements d'importance, c'est que la société a déjà été l'objet de plusieurs transformations. La diversité de plus en plus grande de sa population, l'existence et l'affirmation des communautés culturelles, les revendications de celles-ci en vue d'occuper la place qui leur revient dans tous les champs d'activités, de même que les politiques gouvernementales en la matière, tout cela amène le Conseil de la langue française à s'interroger sur la forme de société à privilégier.

L'école n'agit pas en vase clos; elle est partie intégrante de la société. Certes, de par son mandat, elle détient une fonction importante de socialisation et de transmission des normes et valeurs mais il ne faut pas oublier que les attentes et les demandes face à l'école dépendent aussi, dans une large mesure, des orientations mêmes de la société. L'école ne peut s'inscrire en porte-à-faux par rapport aux autres institutions sociales. Pour qu'elle puisse être un instrument de changement social, elle doit s'appuyer sur des orientations et des actions qui s'opèrent en même temps dans les autres sphères de la société, notamment dans le domaine économique, politique ou culturel[1].

Au sein de la société québécoise comme dans d'autres sociétés d'accueil, on retrouve actuellement plusieurs mouvements idéologiques ou courants de pensée que reflètent des énoncés de politique, des mesures législatives ou sociales ou encore, des attidudes individuelles.

---

1. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (...)", op. cit.

Entre les voies de l'assimilation et celles d'un développement séparé, le Québec doit trouver la sienne[2]. Pour sa part, le Conseil de langue française a cherché à privilégier une option qui permette d'associer étroitement unité et diversité. Ce faisant, deux aspects fondamentaux le préoccupent :

- d'une part, la place du français,"[...] langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires[3]" et principal instrument de communication et d'expression de la culture québécoise,

- d'autre part, l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique.

C'est pourquoi, il a cherché une voie qui permette de vivre en français et de faire du français un instrument privilégié à la fois d'échange entre les cultures et de convergence en vue de la réalisation d'un projet social et culturel collectif. En même temps, il s'est intéressé au rôle de l'école car, dans un contexte d'actions concertées de toutes les sphères de la société, elle peut, de par son dynamisme propre et à cause de sa situation privilégiée, devenir un creuset, un lieu d'expériences heureuses que les jeunes pourront eux-mêmes par la suite transposer ailleurs dans leur milieu de vie.

Même si l'expérience de l'école pluriethnique est un phénomène essentiellement montréalais, elle aura, à plus ou moins long terme, des effets sur l'ensemble de la société québécoise. Sur cette question, comme on l'a souligné précédemment dans l'examen critique, il n'est pas possible d'isoler Montréal du reste du Québec. Il importe donc de situer la discussion sur l'école pluriethnique dans une perspective plus large. Les choix à faire concernent tout le Québec et débordent les cadres de l'école montréalaise.

---

2. Ces divers courants de pensée sont exposés dans les textes préparés pour le C.L.F. : Conseil de la langue française, Le Québec français (...), op. cit. Voir en particulier celui d'Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (...)", op. cit.

3. La Charte de la langue française, L.R.Q., chap. C-11, à jour au 1er novembre 1985, Éditeur officiel du Québec, 1985, Préambule, p. 1.

5.1. UNE SOCIÉTÉ DE CONVERGENCE BASÉE SUR LA PARTICIPATION INTERCULTURELLE

Il existe présentement au Québec, comme ailleurs dans le monde, un courant de pensée qui nous oriente du côté d'une société ouverte, interactive et égalitaire. À la suite de discussions, le groupe de consultation avait déjà mis au point une définition qui rend compte à bien des égards de ce courant : "la possibilité pour les individus venant d'horizons linguistiques et culturels différents de participer à la définition et à la construction d'une société en évolution[4]." On cherche ainsi de diverses manières à relier égalité des chances et participation interculturelle en donnant des assises économiques et politiques aux relations interethniques. Le fait de relier étroitement intégration et participation implique qu'il y a constamment des échanges entre les groupes non seulement sur les plans culturel et linguistique mais aussi sur tous les autres plans et qu'on travaille ensemble à réduire et à éliminer les inégalités sociales[5].

C'est ce courant que le Conseil de la langue française privilégie parce qu'il lui apparaît plus prometteur pour l'avenir. En effet, comme la participation interculturelle s'appuie sur la possibilité de tous les groupes de travailler à l'édification d'une société harmonieuse et d'influencer son évolution, elle aura plus de chances de s'attaquer aux inégalités sociales qui entravent souvent l'évolution des groupes minoritaires au sein d'une collectivité.

Puisqu'on conçoit la société comme le produit sans cesse renouvelé de l'interaction de tous les groupes, il importe, dans les structures sociales et dans les divers paliers décisionnels, de donner à tous la possibilité d'exercer leur influence. C'est pourquoi, faciliter l'interaction des groupes, c'est d'abord leur donner la possibilité d'exercer une influence en favorisant leur participation dans toutes les sphères de la société. Par la participation, chaque groupe peut espérer faire partie d'un ensemble en faisant valoir ses principales caractéristiques. Il peut même escompter, par l'apport de ses valeurs spécifiques, contribuer à l'édification de la collectivité.

---

4. Cette définition a été mise au point par les membres du groupe de consultation : Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble (...), op. cit., p. 31.

5. Sur bien des aspects, ce courant s'apparente à deux courants idéologiques qu'on retrouve en Angleterre et dont nous a fait part Anne Laperrière dans son étude : Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (...)", op. cit.

Par la même occasion, les groupes minoritaires sont susceptibles de recevoir l'influence du groupe majoritaire. Au Québec, en effet, le groupe majoritaire peut, selon cette optique, exercer une influence prépondérante. Cette dernière s'explique non seulement par le poids démographique des francophones mais aussi par l'existence d'une société d'accueil originale qui est, comme le rappelle Fernand Harvey, le résultat d'un ensemble d'institutions et d'un système politique, eux-mêmes reflets d'une histoire et d'une culture[6].

Compte tenu de l'influence prépondérante des francophones, il est impérieux de mettre en place dès maintenant les conditions nécessaires à la réalisation de cette nouvelle dynamique qui traduira dans les faits la présence des communautés culturelles et leur influence au sein de la société québécoise.

L'interaction impliquant tous les groupes suppose la notion de durée. Elle tient compte du facteur temps; elle se vit donc différemment suivant qu'on appartient à la première ou à la seconde génération d'immigration, suivant qu'on est jeune ou âgé[7].

L'entreprise, cependant, est complexe et comporte des risques pour toutes les parties impliquées. D'un côté les Québécois francophones peuvent craindre de voir leur langue, leur culture, leurs institutions ou encore leur organisation sociale se transformer jusqu'à devenir méconnaissable à la faveur de l'intensification des contacts avec d'autres cultures. D'un autre côté, les groupes minoritaires peuvent craindre l'influence déterminante du groupe majoritaire et voir dans cette orientation une tentative déguisée d'assimilation[8].

Nous pensons cependant qu'avec l'internationalisation des rapports sociaux sur les plans économique, culturel et politique, aucun groupe social, même majoritaire, n'est à l'abri des influences. De toute manière, aucune culture ne sortira intacte de ce processus d'échanges à l'échelle planétaire. Mieux vaut donc prendre les devants et développer dès maintenant au Québec une mentalité d'échange interculturel susceptible de créer une société dynamique et harmonieuse.

---

6. Fernand Harvey, op. cit.

7. Voir à ce sujet Fernand Harvey, op. cit.

8. Voir à ce sujet, Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble (...), op. cit., pp. 31-32.

C'est maintenant à l'intérieur de ce courant que nous chercherons à traduire par des mesures appropriées nos préoccupations d'ordre linguistique et scolaire.

5.2. LE FRANÇAIS, PRINCIPAL INSTRUMENT D'ÉCHANGE ET DE DÉVELOPPEMENT DE LA CULTURE QUÉBÉCOISE

Il est essentiel qu'il y ait une langue commune; en plus d'être un instrument qui permet d'échanger et de se comprendre, elle sert de principe unificateur et de lieu de convergence. Au Québec, il est normal que le français joue ce rôle puisqu'il est non seulement la langue de la majorité mais aussi la principale langue du système et des institutions sociales[9].

Habituellement, il va de soi que les immigrants et leurs descendants cherchent à acquérir le plus rapidement possible la langue de la société d'accueil. Au Québec, comme il n'est pas encore évident que les divers groupes ont établi un consensus sur l'importance du statut du français, plusieurs parmi les communautés culturelles et les immigrantes et immigrants continuent à hésiter quant à la langue à adopter. Pour eux, en effet, le statut minoritaire du français au Canada et en Amérique du Nord continue à faire problème et vient occulter son statut de langue d'accueil. En outre, bien plus que le statut démographique d'une langue, c'est son prestige et son utilité dans la société d'accueil qui incite à l'apprendre et à en faire usage. Comme le rappelle fort à propos Anne Laperrière :

> La motivation à l'apprentissage du français par les immigrantes et immigrants sera directement liée à son prestige ou à son utilité fonctionnelle dans la société québécoise : tant que la langue de travail et la langue de la promotion sociale sera ou restera perçue comme étant l'anglais, il s'avérera difficile de convaincre les immigrantes et les immigrants d'adopter une langue moins avantageuse[10].

---

9. Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble (...), op. cit., pp. 33-34.

10. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (..).", op. cit., p. 328.

En plus de son utilité sociale liée à son prestige, la langue de la majorité doit exercer un attrait socio-affectif pour les nouveaux venus. Si elle se présente comme la langue de l'accueil et celle de la convivialité, elle apparaîtra encore plus désirable. Il faut, qu'au Québec, le français représente dans les faits pour les Québécois et Québécoises, francophones et anglophones de souche ou membres des communautés culturelles, la langue de la réussite sociale et économique comme celle de la participation politique et communautaire. De plus, la langue de la majorité devrait aussi favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité et l'expression de la solidarité. En conséquence,

R1. le Conseil recommande à la Ministre responsable de la Charte de la langue française de veiller à ce que le gouvernement du Québec poursuive ses efforts :

a) de promotion du statut du français en tant que langue commune dans les domaines de la vie sociale, économique et politique;

b) de mise en place des éléments nécessaires à la construction d'une société ouverte et pluraliste en renforçant davantage par des mécanismes appropriés, la présence effective des communautés culturelles dans toutes les sphères d'activités de la société québécoise.

5.3. LE RÔLE DE L'ÉCOLE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE

De par sa mission d'animation, d'information et de formation, l'école s'avère un lieu stratégique pour réaliser une intégration harmonieuse et créer des liens durables entre les divers groupes qui y sont représentés. Ma'gré ses limites, comme nous l'avons déjà souligné, elle peut même servir de levier important pour transformer peu à peu la société[11].

Parce qu'elle réunit en son sein les enfants de toutes origines culturelles, ethniques et sociales, elle représente une occasion unique d'échange et de transformation des rapports, jetant ainsi les bases d'une société ouverte et égalitaire : "Société multiculturelle en microcosme, elle est le lieu où le respect s'apprend, où les préjugés

---

11. Stéphanos Constantinides, op. cit.

s'extirpent, elle est la grammaire de la communication théorique et appliquée entre les cultures[12]."

L'école est aussi un endroit privilégié pour créer des liens durables entre les groupes d'enfants d'origines et de cultures diverses qui s'y côtoient. En effet, la présence d'enfants de toutes origines est l'occasion rêvée de jeter des ponts entre les diverses cultures et de prendre conscience des mécanismes sociaux à l'oeuvre.

Afin de promouvoir l'aménagement du fait français au Québec,

R2. le Conseil recommande à la Ministre responsable de la Charte de la langue française :

a) de veiller à ce que le Gouvernement réaffirme le rôle primordial de l'école française dans l'accueil des communautés culturelles;

b) de demander que le ministère de l'Éducation fasse de l'intégration linguistique et socioscolaire dans les écoles à clientèle pluriethnique une de ses priorités.

5.3.1. DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Si la situation du français dans les écoles à clientèle pluriethnique présente des particularités, elle n'en reste pas moins dépendante de la situation générale qui prévaut dans l'enseignement du français. C'est pourquoi,

R3. le Conseil recommande que le ministre de l'Éducation assure, dans le cadre de sa politique et de ses programmes, à tous les jeunes Québécois et Québécoises une maîtrise de la langue parlée et écrite :

a) en renforçant l'apprentissage des notions de base;

b) en développant, après évaluation, des mesures de rattrapage en français, diversifiées et adaptées, pour tous les élèves qui en ont besoin;

---

12. Norman Henchey, op. cit., p. 171.

c) en suscitant chez les élèves des dispositions et des comportements favorables et cohérents face à l'usage du français;

d) en favorisant chez tout le personnel enseignant une attention particulière à la qualité et à la promotion du français dans son enseignement et dans le vécu scolaire.

La maîtrise de la langue d'enseignement est un facteur essentiel à l'intégration socioscolaire et plus encore à la réussite scolaire proprement dite. L'école de langue française à clientèle pluriethnique a un rôle primordial à jouer dans l'acquisition du français chez les jeunes des communautés culturelles et dans la façon de les préparer à vivre dans un milieu de vie majoritairement francophone. Ce rôle est d'autant plus important dans les milieux scolaires où le nombre d'enfants non francophones permet plus difficilement à l'école d'être, au-delà de son influence institutionnelle, un milieu "naturel" d'immersion en français.

En outre, comme nous l'avons souligné dans l'examen critique, il est nécessaire de respecter le rythme d'apprentissage des enfants, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants sous-scolarisés ou qui accusent des retards relativement au curriculum scolaire québécois. Voilà pourquoi,

R4. le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, parmi l'ensemble des mesures déjà prises, accordent une attention prioritaire aux mesures suivantes :

a) étendre (durée supérieure à 10 mois) les services d'accueil et de transition après accueil à tous les élèves qui ne connaissent pas suffisamment le français pour être intégrés, de façon harmonieuse dans une classe régulière, même après être passés par la classe d'accueil;

b) donner les services et le temps requis aux élèves sous-scolarisés pour qu'ils effectuent les rattrapages scolaires nécessaires;

c) mettre à la disposition du personnel enseignant du matériel pédagogique d'appoint, conçu pour l'enseignement du français, langue seconde;

d) inciter les intervenantes et intervenants scolaires à exploiter davantage et de façon systématique les ressources disponibles dans l'environnement scolaire et extrascolaire, en vue de favoriser la maîtrise du français chez les jeunes des communautés culturelles (parrainage, échanges entre les écoles, associations, aide aux parents).

Dans l'enseignement du français, comme le rappellent plusieurs études, on peut avoir recours aux autres langues en utilisant les enfants comme principales ressources. De cette manière, dans la confrontation du français aux autres langues, les jeunes peuvent prendre conscience de la richesse de chaque langue, parfois même de leur complémentarité[13].

De plus, l'apprentissage d'une langue commune constitue, comme nous l'avons rappelé précédemment, l'un des canaux privilégiés d'expression de la solidarité favorisant ainsi l'échange interculturel et l'expression de la diversité. En apprenant le français, l'enfant peut se rendre compte que cette langue lui permet non seulement de nommer les réalités qui l'entourent et les expériences qu'il vit mais aussi d'établir des liens avec la collectivité. Facteur d'unité et de solidarité, la langue est en outre un facteur d'identité culturelle.

L'école française devra donc prendre des mesures non seulement pour préparer les jeunes à vivre dans un cadre de vie francophone mais aussi pour que le français devienne un mode d'expression de la diversité culturelle.

Le français peut avoir ces fonctions de langue de communication et de langue de solidarité, à condition de prendre appui sur les autres cultures et d'y recourir au besoin. De cette façon, "l'enseignement du français [...] peut alors apparaître [aux enfants] comme un canal d'expression possible de ces autres cultures[14]." On pourra, à l'occasion, recourir à la littérature produite dans d'autres langues (traduite en français), pour enseigner le français. Mais la disponibilité du matériel pose parfois des problèmes comme le manque d'argent ou encore la

---

13. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (...)", op. cit.

14. Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble (...), op. cit., p. 40.

mauvaise organisation. Une fois le matériel produit, il faut s'assurer que le personnel enseignant l'ait en main. Dans cet esprit,

R5. le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires :

a) favorisent le développement de matériel pédagogique comportant des textes d'auteurs d'expression française, y compris ceux de créateurs appartenant aux communautés culturelles ou des textes traduits d'autres langues faisant connaître les autres cultures;

b) mettent ce matériel à la disposition du personnel enseignant.

5.3.2. DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

Le prestige de la langue anglaise et son importance sur les plans économique, scientifique et culturel, au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord, en font une réalité dont il faut tenir compte. Tant pour les francophones que pour les jeunes des communautés culturelles, le français et l'anglais demeurent les langues du progrès et de la réussite sociale. À la fin de leurs études secondaires, ils désirent, à juste titre, en avoir une maîtrise au moins fonctionnelle afin d'augmenter leurs chances de réussite sur le marché du travail.

La Charte de la langue française fait du français la langue du système et de l'organisation sociale au Québec; elle ne dispense pas de l'apprentissage des autres langues et notamment, parce que nous vivons en Amérique du Nord, de l'apprentissage de l'anglais. Nous pouvons même dire qu'un enseignement de qualité de l'anglais est partie intégrante du contrat social implicite contenu dans la loi 101 au chapitre de la langue d'enseignement. Compte tenu de l'importance de cette langue, l'école québécoise devra, en plus d'assurer une excellente maîtrise du français, s'attacher à garantir à tous les jeunes un enseignement efficace de l'anglais. C'est pourquoi,

R6. le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation mette tout en oeuvre pour assurer à tous les élèves inscrits à l'école française un enseignement efficace et de qualité de l'anglais, langue seconde, à l'intérieur des règles fixées par le régime pédagogique actuel.

5.3.3. DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MATERNELLES

Comme nous venons de le rappeler, le respect de la langue de la majorité dépend souvent dans une bonne mesure du respect des langues des groupes minoritaires. C'est pourquoi, nous croyons qu'il est souhaitable, dans les écoles à clientèle pluriethnique, de faire de la place aux langues des diverses communautés culturelles afin de toujours mieux répondre à leurs besoins. Le statut de langue commune accordé au français n'est en rien incompatible avec l'enseignement et l'utilisation des langues maternelles à l'école.

Plutôt que d'être vécu dans un climat de concurrence avec le français, l'enseignement des langues d'origine doit être conçu dans une perspective de complémentarité et dans l'idée qu'il peut, au contraire, être bénéfique à l'apprentissage du français. Il faut donc s'assurer dans un premier temps que le programme d'enseignement des langues et des cultures d'origine soit offert dans toutes les écoles où le nombre d'enfants le justifie. Voilà pourquoi,

R7. le Conseil recommande que les commissions scolaires offrent, à la demande des parents des communautés culturelles, les programmes d'enseignement des langues et des cultures d'origine dans toutes les écoles où le nombre d'enfants le justifie.

Cependant, le programme fait aussi l'objet de nombreuses interrogations. Plusieurs hypothèses d'aménagement organisationnel sont avancées et sur toute cette question, les avis sont partagés. C'est pourquoi,

R8. **Le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation et** les commissions scolaires procèdent à l'évaluation du programme actuel d'enseignement des langues d'origine par rapport à ses objectifs initiaux.

5.3.4. UN CADRE DE POLITIQUE LINGUISTIQUE POUR LES ÉCOLES

Cette politique d'enseignement des langues doit trouver son expression dans la vie quotidienne des écoles. Il importe en effet que chaque école à composante pluriethnique prenne en main la question de

l'enseignement et de l'usage des langues, qu'elle favorise une discussion large et l'établissement de règles claires en la matière. À ce propos,

R9. le Conseil recommande que chaque école à clientèle pluriethnique se donne, avec le soutien des commissions scolaires, une politique en matière linguistique comprenant entre autres :

a) des orientations explicites qui circonscrivent l'usage des différentes langues à l'école;

b) des mesures de soutien linguistique à l'égard du français;

c) des règles claires concernant l'application de P.E.L.O.;

d) des mesures de valorisation du français dans le cadre des activités parascolaires;

e) des mesures de renforcement concernant l'usage d'un français de qualité chez les élèves et le personnel scolaire.

R10. Le Conseil recommande en outre que cette politique soit élaborée et mise en oeuvre avec la participation du personnel, des membres du comité d'école et des élèves (dans le cas des écoles secondaires), et qu'elle soit diffusée et promue.

5.3.5. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE

La réflexion dans le domaine de l'éducation interculturelle au Québec a permis de poser un certain nombre de balises[15]. C'est à l'intérieur de celles-ci que le Conseil a inscrit sa propre réflexion sur les rapports entre le français et la réalité pluriculturelle du Québec. Il n'en reprend ici que les principaux énoncés.

---

15. Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation interculturelle, op. cit.; gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise (...), op. cit.

Comme le rappelle, à juste titre, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation, l'éducation interculturelle vise à la fois les dimensions cognitives et affectives de la personnalité et les comportements. Elle doit être l'occasion non seulement d'acquérir des connaissances sur les autres, mais surtout de réfléchir, de comprendre des moeurs, des comportements, des habitudes pour éventuellement traduire ces acquis dans des attitudes et des comportements nouveaux. "C'est une éducation qui consiste à voir les aspects de la vie avec les yeux de plusieurs cultures et non pas seulement du seul point de vue d'une seule culture[16]."

Plus qu'un ensemble de connaissances, elle doit permettre à l'enfant de comprendre le phénomène des rapports interculturels et d'interroger ses propres représentations, cela afin de pouvoir développer une attitude d'ouverture et d'échange qui se traduira dans ses relations avec les autres[17]. La culture d'une collectivité ou d'un groupe est une réalité dynamique; elle se transforme constamment au contact de nouvelles expériences. C'est pourquoi, l'éducation interculturelle doit mettre aussi l'accent sur le jeu d'influence mutuelle entre les cultures et s'appuyer sur une vision à la fois historique et contemporaine des cultures.

> L'interculturel doit porter sur des aspects de la culture quotidienne, technique (ou professionnelle), artistique, etc., courante des diverses ethnies québécoises, aspects sous lesquels elles contribuent de façon quotidienne et constante à notre société. C'est l'apport des diverses ethnies québécoises à notre éducation, à notre organisation et à nos techniques de travail, à notre vie artistique, à nos loisirs, à notre système politique, à notre Administration, à notre ouverture sur le monde, à nos valeurs aux niveaux familial, professionnel, politique, économique, etc., et pourquoi pas, à notre gastronomie, qu'il faut mettre en valeur en vue de développer un interculturalisme enraciné et réel[18].

---

16. Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation interculturelle, op. cit., p. 13.

17. M. A. Pretceille, "L'interculturel au niveau de l'école (...)", op. cit., pp. 143-144.

18. Anne Laperrière, "L'apprentissage du français (...)", op. cit., p. 315.

Mais, pour réaliser un tel objectif, l'école à clientèle pluriethnique doit devenir, dans son orientation pédagogique comme dans son organisation, une structure d'accueil permanente. Pour ce faire,

R11. le Conseil recommande que chaque école à clientèle pluriethnique intègre à l'initiative de la direction et du personnel et en concertation avec ses partenaires, la perspective interculturelle à l'ensemble de ses activités scolaires et parascolaires :

a) par la prise en compte, dans son projet éducatif, du caractère pluriethnique de sa clientèle;

b) par l'élaboration de stratégies de prévention et d'intervention en cas de manifestation raciste, en associant le plus possible les élèves à ces actions;

c) par des mesures favorisant une plus grande participation des parents à l'orientation et à la vie de l'école et le recours aux ressources du milieu;

d) par la création d'un comité d'accueil ad hoc formé de parents des communautés culturelles et de parents francophones.

R12. À cet effet, le Conseil recommande que les commissions scolaires apportent toute l'aide nécessaire aux écoles dans la conception et la réalisation de ces projets.

Les exigences du pluralisme demandent, au-delà des changements structurels, des transformations ou des adaptations sur le plan des programmes et du matériel didactique. Les efforts déjà entrepris dans le domaine de la production d'activités d'apprentissage et dans le développement de matériel devront être poursuivis. Il faudra voir à éliminer à cette occasion toute image ou représentation raciste et discriminatoire. Il faudra de plus accorder une attention particulière à tout ce qui touche à l'enseignement du français et aux représentations de la société québécoise dans ses composantes à la fois francophone et pluriculturelle. C'est dans ce cadre seulement que l'école arrivera à développer chez les jeunes une image positive d'eux-mêmes et un sentiment d'appartenance à leur école, à leur milieu social environnant et à l'ensemble de la société québécoise.

R13. **Le Conseil recommande donc que le ministère de l'Éducation**, les commissions scolaires et les écoles (direction et personnel enseignant) encouragent, dans le cadre de leurs juridictions respectives, le développement d'instruments pédagogiques permettant d'adapter l'enseignement aux exigences d'une pédagogie interculturelle et plus particulièrement :

a) en considérant le français comme un véhicule privilégié d'expression de la diversité au sein de la culture québécoise;

b) en mettant l'accent, dans les représentations de la société québécoise, sur une vision historique (évolution) et contemporaine (réalité et expériences actuelles), sur sa dimension francophone et sur la contribution des divers groupes qui la façonnent;

c) en veillant à l'absence de tout stéréotype dans le matériel pédagogique disponible et de tout comportement à tendance raciste dans les interventions du personnel scolaire;

d) en favorisant financièrement ou autrement des projets d'échange à caractère linguistique et culturel dans les écoles ou entre les classes.

L'éducation interculturelle ne s'adresse pas seulement aux enfants immigrants ou à ceux des communautés culturelles; elle ne doit pas avoir pour principal objectif une meilleure adaptation de ces enfants, dans le système scolaire. Elle s'adresse à tous les enfants y compris ceux de la majorité. Pour eux, elle sera l'occasion de prendre conscience de leur propre enracinement culturel, condition d'une approche authentique et objective des autres cultures. L'éducation interculturelle ne doit pas intéresser uniquement les écoles à clientèle pluriethnique mais toutes les écoles québécoises.

R14. Le Conseil recommande que les actions des intervenants soient conçues avec l'idée qu'elles s'adressent à l'ensemble des élèves de l'école, y compris ceux de la majorité francophone.

5.3.6. LA SÉLECTION, L'AFFECTATION, LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE

La composition du personnel, de même que les approches pédagogiques et les attitudes générales du milieu scolaire constituent, avec les programmes et le matériel, un aspect essentiel de la question. Il importe d'augmenter le nombre des membres des communautés culturelles à l'intérieur du système scolaire et des écoles, notamment des écoles à clientèle pluriethnique. Leur présence ne peut que favoriser une meilleure relation avec les élèves en leur proposant dans les faits d'autres modèles auxquels ils peuvent s'identifier ou se référer. Elle traduirait aussi aux yeux des jeunes la capacité de la langue française et du fait français de s'incarner dans une variété de modèles et de façons de faire. Dans cette perspective,

R15. le Conseil recommande que les commissions scolaires appliquent les nouvelles dispositions concernant l'accès à l'égalité et recourent, lors du recrutement du personnel, à des mesures visant à augmenter la représentation des membres des communautés culturelles.

R16. Le Conseil recommande en outre que les commissions scolaires et les syndicats s'entendent sur les règles d'affectation pour favoriser la mobilité du personnel intéressé à travailler dans les écoles à clientèle pluriethnique.

La formation du personnel doit être une autre des priorités. Il importe alors de penser à préparer l'avenir en s'attachant tout d'abord à la formation initiale du futur personnel enseignant. Il faut penser également au perfectionnement du personnel, notamment du personnel de direction des écoles que l'on a trop souvent tendance à oublier. Ce dernier exerce un rôle important de coordination au sein de l'école. Si l'on veut qu'il soit en mesure d'aider le personnel de l'école, il faut également lui fournir un encadrement. À cet effet,

R17. le Conseil recommande que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les institutions responsables tiennent compte, dans le programme de formation initiale des maîtres, de la problématique interculturelle et de ses rapports avec le français en intégrant les éléments suivants :

a) la sensibilisation à l'importance du français au Québec et à sa maîtrise;

b) la sensibilisation à la dimension interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage du français;

c) le développement d'attitudes ouvertes aux diverses cultures au Québec;

d) l'initiation à des approches pédagogiques prenant en compte la diversité culturelle;

e) des éléments de connaissance sur les phénomènes sous-jacents aux rapports interculturels.

R18. Le Conseil recommande en outre que les commissions scolaires mettent sur pied des activités de perfectionnement à l'adresse du personnel enseignant et de direction des écoles à clientèle pluriethnique. Tout en tenant compte des fonctions propres à chacun, ces activités pourraient comprendre par exemple :

a) des éléments et des outils d'analyse et de réflexion concernant les pratiques éducatives et les principes d'intervention en milieux pluriethniques;

b) des éléments d'information sur les phénomènes se rattachant à la perspective interculturelle;

c) des éléments d'information sur les communautés culturelles au Québec;

d) des guides et outils pédagogiques permettant d'adapter l'enseignement aux exigences de la pédagogie interculturelle et aux relations "langue française et diversité culturelle";

e) des échanges à partir des expériences tentées dans les écoles.

R19. Le Conseil recommande enfin que les associations professionnelles ou les syndicats concernés mettent sur pied des activités d'information et de sensibilisation sur cette question.

5.3.7. LA PARTICIPATION DES PARENTS

L'école à clientèle pluriethnique constitue un outil important d'intégration des communautés culturelles à la société québécoise francophone. Il importe alors que l'institution scolaire se rapproche des parents et qu'elle favorise leur participation active à la vie et à l'orientation de l'école. C'est même un endroit de première importance pour rapprocher les communautés culturelles de la société québécoise francophone. Si les parents des communautés culturelles réalisent que leurs enfants sont à l'aise et heureux à l'école, ils entreront en relation de confiance avec elle, ce qui aura pour effet de les rapprocher d'une institution importante de la société québécoise. Pour ce faire, les parents doivent se sentir valorisés lorsque l'école entre en communication avec eux. Par exemple, lorsqu'ils ne parlent pas le français, il importe que l'institution scolaire dans un premier temps fasse des efforts pour les rejoindre dans leur langue. Une autre façon de témoigner de l'attention que l'école porte aux parents serait d'organiser des cours de français à leur intention. Enfin, pour encourager leur participation éventuelle à la vie de l'école, il serait utile de leur donner de l'information sur le système scolaire du Québec. Une fois ces préalables assurés, il sera plus facile, à l'instar des parents francophones, d'encourager les parents des communautés culturelles à participer à la vie de l'école au sein de divers comités. De cette façon, ils pourront faire l'expérience de l'intégration en participant à l'orientation et à l'organisation de la vie de l'école. C'est dans cet esprit que

R20. le Conseil recommande que les ministères (ministère de l'Éducation et ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration) et les organismes concernés (commissions scolaires, services d'éducation des adultes, écoles, C.O.F.I.) s'entendent, en respectant leurs juridictions respectives, pour agir de concert afin de dispenser aux parents des communautés culturelles des cours de français et de leur fournir de l'information sur le système scolaire québécois.

R21. Le Conseil recommande que les directions d'école accordent, parmi les mesures susceptibles de favoriser une plus grande participation des parents des communautés culturelles, une attention particulière :

a) à la promotion et à l'organisation de cours de français et d'alphabétisation, en collaboration avec le service d'éducation des adultes et avec le concours du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration;

b) au développement de formules nouvelles (cours pratiques, parrainage, échanges entre parents) pour faciliter l'apprentissage du français et l'intégration;

c) à l'information sur le système scolaire québécois et sur le mode de fonctionnement de l'école;

d) à l'utilisation, au besoin, des langues maternelles dans certaines activités de l'école et dans l'information adressée aux parents.

5.3.8. L'ALLOCATION DES RESSOURCES

Si le développement d'une perspective interculturelle concerne en soi l'ensemble des écoles du Québec, il intéresse de prime abord les écoles à clientèle pluriethnique de Montréal. Les ressources étant limitées, c'est donc là que devra porter, dans un premier temps, l'essentiel des efforts ce qui ne pourra qu'avoir un effet d'entraînement ailleurs au Québec. Il faudra aussi prendre en compte les besoins spécifiques à chaque école. Rappelons enfin que la situation propre au secteur secondaire appelle, à court terme, une attention prioritaire. C'est pourquoi,

R22. le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires tiennent compte des besoins spécifiques des écoles à clientèle pluriethnique, en particulier des écoles secondaires, en ce qui a trait notamment aux services pédagogiques, au perfectionnement du personnel, au développement du matériel pédagogique et à l'amélioration des relations entre les élèves.

5.3.9. LES RAPPORTS AVEC LE MILIEU SOCIAL ENVIRONNANT

L'école ne doit pas être un milieu artificiel sans lien avec la communauté qu'elle dessert. Elle doit chercher, suivant ses possibilités, à mettre ses ressources au service de la communauté qui l'entoure. En s'ouvrant ainsi à son milieu, l'école pourrait éveiller les enfants aux principales composantes de leur milieu de vie et développer chez eux la responsabilité sociale et l'esprit communautaire. De leur côté, les groupements et les associations ethniques peuvent agir conjointement et offrir leur aide pour appuyer, dans ce sens, les efforts de l'école.

L'école entretient un lien organique avec le milieu qu'elle dessert lorsqu'elle se donne, par exemple, un projet éducatif centré sur les besoins de sa population. Pour le réaliser, elle peut recourir aux ressources de son milieu, à ses partenaires sociaux, à ses leaders, favorisant ainsi le rapprochement de la communauté et de l'école. De cette manière, ouvrir l'école au milieu signifie que l'école fait appel aux parents et aux partenaires sociaux pour l'épauler dans ses activités scolaires et parascolaires et pour favoriser le développement linguistique[19]. Voilà une excellente occasion pour les groupements et associations ethniques d'offrir leur soutien à l'école. Que ce soit par le biais d'un projet éducatif ou autrement, il est souhaitable, en effet, qu'ils appuient les efforts de l'école, exerçant ainsi une influence positive dans le processus d'intégration à la fois linguistique et sociale de leurs membres, jeunes et adultes, non seulement à la vie de l'école mais aussi à la société d'accueil.

R23. Le Conseil recommande que les organismes des communautés culturelles poursuivent leurs efforts en vue d'amener leurs membres à participer au processus d'intégration linguistique et sociale et d'appuyer les actions de l'école en y prêtant leur concours.

Les organismes de jeunes, les médias, les organismes communautaires peuvent aussi, à leur manière, collaborer aux actions de l'école. À cet effet,

R24. le Conseil recommande que le gouvernement du Québec entreprenne une campagne permanente de sensibilisation et de valorisation de la langue française auprès de la population, des organismes d'enseignement et des jeunes :

---

19. Conseil de la langue française, Réfléchir ensemble (...), op. cit., p. 45.

a) qui prenne en compte la dimension de la diversité culturelle du Québec;

b) qui fasse appel à la participation directe des organismes de jeunes (ex. : Francojeunes);

c) qui fasse appel à la collaboration des médias.

ANNEXE

TABLEAU 1

Répartition de la population du Québec selon la langue maternelle, par sexe, Québec, 1981

Langue maternelle	Femmes	Hommes	Total	
			Nombre	%
Français	2 698 995	2 608 015	5 307 015	82,43
Anglais	359 425	346 690	706 110	10,97
Autochtone	13 900	14 175	28 075	0,43
Amérindien	11 675	11 860	23 535	0,36
Inuktitut	2 225	2 315	4 540	0,07
Autres langues	193 890	203 315	397 205	6,17
Italien	63 945	69 765	133 705	2,08
Grec	21 225	22 600	43 825	0,68
Portugais	12 495	13 000	25 495	0,40
Allemand	12 370	11 690	24 060	0,38
Espagnol	10 385	10 445	20 830	0,33
Chinois	7 580	7 695	15 275	0,24
Polonais	7 665	7 380	15 050	0,23
Yiddish et hébreu	7 795	7 220	15 015	0,23
Yiddish	6 540	5 850	12 395	0,19
Hébreu	1 255	1 370	2 620	0,04
Arabe	6 020	8 320	14 335	0,22
Langues indochinoises	6 300	7 395	13 700	0,21
Vietnamien	3 805	4 705	8 515	0,13
Cambodgien	1 395	1 525	2 925	0,05
Laotien	1 100	1 165	2 260	0,03
Ukrainien	5 470	5 300	10 765	0,17
Hongrois (magyar)	5 045	5 420	10 460	0,16
Arménien	4 575	4 660	9 230	0,14
Langues indo-pakistanaises	2 950	3 570	6 520	0,10
Ourdou	630	885	1 515	0,02
Hindi	555	615	1 170	0,02
Pendjabi	500	595	1 095	0,02
Bengale	175	245	420	0,01
Tamoul	105	145	250	—
Autres	115	145	255	—
Indo-pakistanais	870	940	1 815	0,03

TABLEAU 1 (suite)

Répartition de la population du Québec selon la langue maternelle, par sexe, Québec, 1981

Langue maternelle	Femmes	Hommes	Total	
			Nombre	%
Langues néerlandaises	2 825	2 675	5 495	0,09
Néerlandais	2 200	2 150	4 350	0,07
Flamand	625	525	1 145	0,02
Langues yousgoslaves	2 285	2 655	4 935	0,07
Croate	540	610	1 145	0,02
Serbe	100	135	235	—
Slovène	160	170	330	—
Yougoslave	1 485	1 745	3 225	0,05
Tchèque et slovaque	1 920	2 075	3 995	0,06
Tchèque	1 005	1 095	2 095	0,03
Slovaque	915	980	1 900	0,03
Langues baltes	1 890	1 690	3 585	0,06
Lituanien	1 010	950	1 965	0,03
Letton	480	440	920	0,02
Estonien	400	295	695	0,01
Roumain	1 800	1 760	3 565	0,05
Russe	1 600	1 285	2 885	0,04
Langues philippines	1 480	795	2 280	0,04
Philippin	1 140	620	1 755	0,03
Tagal	345	180	525	0,01
Langues scandinaves	870	865	1 735	0,03
Iranien	340	565	900	0,01
Japonais	495	400	895	0,01
Finlandais	495	280	780	0,01
Turc	295	375	670	0,01
Coréen	310	275	585	0,01
Autres langues	3 465	3 160	6 625	0,11
Total	**3 266 210**	**3 172 195**	**6 438 405**	**100,00**

Source: Recensement du Canada, 1981, cat. 92-902. Tiré de: Mireille Baillargeon et Gisèle Ste-Marie, *Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec*, Cahier nº 2, gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1984, 48 pages.

TABLEAU 2

Répartition de la population du Québec selon l'origine ethnique et le lieu de naissance[a], 1981

Origine	Lieu de naissance			Total (= 100 %)
	Québec	Ailleurs au Canada	Pays étrangers	
Origine unique	88,2	3,6	8,2	6 241 115
Française	95,8	2,5	1,7	5 105 665
Britannique	69,6	15,9	14,5	487 385
Anglaise	66,5	15,5	18,0	295 485
Irlandaise	81,0	13,4	5,6	97 860
Écossaise	67,3	18,0	14,7	62 500
Britannique	68,6	23,0	8,4	31 535
Autochtone	89,5	5,8	4,7	46 855
Autres origines uniques	38,5	2,8	58,7	601 210
Italienne	44,8	0,9	54,3	163 735
Juive	58,5	3,5	38,0	90 355
Grecque	38,8	0,7	60,5	49 420
Allemande	44,4	8,2	47,4	33 770
Portugaise	23,1	0,7	76,2	27 370
Arabe	26,6	1,8	71,6	22 940
Libanaise	36,4	3,7	59,9	7 080
Arabe asiatique	26,6	1,3	72,1	9 770
Égyptienne	15,5	0,5	84,0	4 990
Arabe nord-africain	14,4	0,4	85,1	1 105
Antillaise	21,3	0,6	78,1	20 805
Caraïbe noire	24,3	1,4	74,3	5 890
Haïtienne	20,1	0,3	79,6	14 915

TABLEAU 2 (suite)

Répartition de la population du Québec selon l'origine ethnique et le lieu de naissance[a], 1981

Origine	Lieu de naissance			Total (= 100 %)
	Québec	Ailleurs au Canada	Pays étrangers	
Polonaise	39,0	4,6	56,4	19 755
Chinoise	24,1	1,9	74,0	19 255
Espagnole	22,0	0,8	77,2	15 460
Indochinoise	6,3	0,2	93,5	14 990
Vietnamienne	6,4	0,3	93,3	9 840
Cambodgienne	5,3	—	94,7	2 920
Laotienne	7,4	—	92,6	2 230
Ukrainienne	51,2	11,0	37,8	14 640
Indo-pakistanaise	19,3	1,9	78,8	14 140
Arménienne	16,8	0,5	82,7	10 385
Hongroise	23,1	3,0	73,9	9 745
Hollandaise	37,9	11,0	51,1	8 055
Belge et luxembourgeoise	41,2	4,4	54,5	6 585
Yougoslave	25,4	2,6	72,0	6 460
Africaine	21,1	3,6	75,3	6 225
Latino-américaine	10,7	0,3	89,0	5 510
Tchèque et slovaque	30,3	3,4	66,3	4 845
Balte	35,0	1,7	63,3	4 665
Philippine	18,0	0,9	81,1	4 460
Autres origines	37,7	8,9	53,4	27 620
Origines multiples	75,9	12,7	11,4	127 960
Total	**88,0**	**3,7**	**8,3**	**6 369 065**

a. Ne comprend pas les pensionnaires d'institution.
Source: *Recensement du Canada 1981*, compilation spéciale. Tiré de : Mireille Baillargeon et Gisèle Ste-Marie, *Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec*, Cahier nº 2, gouvernement du Québec, M.C.C.I., Direction de la recherche, 1984, p. 21.

TABLEAU 3

Répartition des immigrants reçus au Québec durant la période 1962-1970, selon les 10 principaux pays de dernière résidence

Pays de dernière résidence	Nombre	%
1. Italie	40 901	15,1
2. France	38 867	14,4
3. Royaume-Uni	32 654	12,1
4. Grèce	21 651	8,0
5. États-Unis	20 226	7,5
6. Antilles[a]	14 712	5,4
7. Portugal	10 677	3,9
8. Égypte	10 184	3,8
9. Allemagne	9 841	3,6
10. Suisse	8 369	3,1
Autres pays	62 520	23,1
Total	**270 602**	**100,0**

a. Comprend les Antilles britanniques et non britanniques.

Source: Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration , bulletins statistiques annuels, Ottawa. Tiré de Claire Benjamin, «Les Entrées internationales au Québec», *Démographie québécoise: Passé, Présent, Perspective*, Bureau de la statistique du Québec, 1983 p. 325.

TABLEAU 4

Répartition des immigrants admis au Québec selon les 15 principaux pays de naissance, 1975-1984[a]

Pays de naissance	1975-1984		Pays de naissance	1984	
	Nombre	%		Nombre	%
1. Haïti	23 881	11,6	1. Vietnam	1674	11,5
2. Vietnam	18 283	8,9	2. Haïti	1 344	9,2
3. France	13 207	6,4	3. El Salvador	749	5,1
4. États-Unis	10 467	5,1	4. France	712	4,9
5. Royaume-Uni	9 146	4,4	5. Liban	587	4,0
6. Liban	7 458	3,6	6. États-Unis	584	4,0
7. Kampuchéa	6 225	3,0	7. Iran	467	3,2
8. Inde	6 204	3,0	8. Pologne	440	3,0
9. Portugal	6 026	2,9	9. Inde	414	2,8
10. Italie	5 953	2,9	10. Kampuchéa	376	2,6
11. Maroc	4 660	2,3	11. Hong-Kong	360	2,5
12. Chine populaire	4 419	2,1	12. Chine populaire	337	2,3
13. Chili	4 258	2,1	13. Guatemala	316	2,2
14. Grèce	4 123	2,0	14. Maroc	298	2,0
15. Pologne	3 855	1,9	15. Royaume-Uni	291	2,0
Autres pays	77 789	37,8	Autres pays	5 651	38,7
Total	**205 954**	**100,0**	**Total**	**14 600**	**100,0**

a. Données préliminaires pour 1984.

Source: Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Consultation sur les niveaux d'immigration, Évolution de l'immigration internationale au Québec depuis 1975*, M.C.C.I., 1986, p.28.

TABLEAU 5

Répartition des immigrants admis au Québec selon la connaissance du français et de l'anglais, 1975-1985[a]

Années	Français seulement		Français et anglais		Anglais seulement		Ni français ni anglais		Informations non disponibles		Total (= 100 %)
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
1975-1984	57 297	27,8	22 362	10,9	51 242	24,9	74 894	36,4	145	—	**205 940**
1975	7 611	27,1	2 832	10,1	9 273	33,1	8 326	29,7	—	—	**28 042**
1976	8 579	29,3	3 638	12,4	8 880	30,3	8 185	28,0	—	—	**29 282**
1977	5 912	30,7	2 388	12,4	5 841	30,4	5 107	26,5	—	—	**19 248**
1978	3 976	28,6	1 513	10,9	3 941	28,4	4 469	32,1	—	—	**13 899**
1979	4 446	22,8	2 035	10,4	4 091	21,0	8 950	45,8	—	—	**19 522**
1980	4 669	20,7	1 856	8,3	4 048	18,0	11 937	53,0	28	0,1	**22 538**
1981	6 456	30,8	2 095	10,0	4 061	19,3	8 375	39,9	76	0,4	**21 063**
1982	6 773	31,8	2 455	11,5	4 098	19,3	7 964	37,4	41	0,2	**21 331**
1983	5 352	32,7	1 773	10,8	3 454	21,1	5 795	35,4	—	—	**16 374**
1984	3 523	24,1	1 777	12,1	3 555	24,3	5 786	39,5	—	—	**14 641**
1984 (9 mois)	2 743	24,4	1 350	12,0	2 693	23,9	4 348	38,7	114	1,0	**11 248**
1985 (9 mois)	2 637	25,0	1 378	13,1	2 591	24,6	3 852	36,6	78	0,7	**10 536**

a. Données préliminaires pour les neuf premiers mois de 1985.

Source: Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Consultation sur les niveaux d'immigration, Évolution de l'immigration internationale au Québec depuis 1975*, M.C.C.I., 1986, p. 29.

TABLEAU 6 A

Distribution des élèves allophones selon la langue d'enseignement (secteurs public et privé), au Québec

Années	Langues d'enseignement				Total
	Français		Anglais		
	Nombre	%	Nombre	%	
1973-1974	12 200[a]	18,9	52 400	81,1	64 600
1976-1977	13 300	20,7	51 100	79,3	64 400
1983-1984	38 100	52,6	34 400	47,4	72 500
1984-1985	42 500	57,6	31 300	42,4	73 800
1985-1986	42 849	60,1	28 435	39,9	71 284
1986-1987	48 653	64,6	26 620	35,4	75 273

a. Les données du M.É.Q. incluent les enfants de langue amérindienne parmi la population allophone. Nous les avons exclus des tableaux insérés dans le texte.

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q., des années correspondantes.

TABLEAU 6 B

Distribution des élèves allophones selon la langue d'enseignement (secteur public): ensemble du Québec et île de Montréal

Années	Langues d'enseignement				Total
	Français		Anglais		
	Nombre	%	Nombre	%	
Ensemble du Québec					
1973-1974	10 522[a]	17,2	50 704	82,8	**61 226**
1976-1977	18 237	27,1	49 118	72,9	**67 355**
1983-1984	31 723	48,8	33 303	51,2	**65 026**
1984-1985	35 693	54,2	30 177	45,8	**65 870**
1985-1986	35 413	57,0	27 056	43,0	**62 469**
1986-1987	40 800	62,0	25 359	38,0	**66 159**
Île de Montréal					
1973-1974	5 710	11,4	44 486	88,6	**50 196**
1976-1977	12 068	22,3	42 123	77,7	**54 191**
1983-1984	21 306	45,4	25 629	54,6	**46 935**
1984-1985	24 906	51,3	23 607	48,7	**48 513**
1985-1986	24 589	54,0	20 957	46,0	**45 546**
1986-1987	29 630	60,0	19 706	40,0	**49 336**

a. Les données du M.É.Q., incluent les enfants de langue amérindienne parmi la population allophone. Nous les avons exclus des tableaux insérés dans le texte.

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q., des années correspondantes.

TABLEAU 7 A

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal (catholique et protestant)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	10 321	78,3	54 618	73,6	39 826	75,5	104 765	74, 78
Anglais	664	5,1	3 549	4,7	1 514	2,9	5 727	4,09
Langues amérindiennes	—	—	11	—	8	—	19	—
Allophones	2 197	16,6	15 999	21,7	11 415	21,6	29 611	21,13
Italien	260	—	2 617	—	1 709	—	4 586	—
Grec	155	—	1 143	—	912	—	2 210	—
Allemand	20	—	91	—	76	—	187	—
Polonais	56	—	408	—	169	—	633	—
Hébreu	3	—	79	—	89	—	171	—
Espagnol	345	—	2 289	—	1 637	—	4 271	—
Portugais	248	—	1 619	—	800	—	2 667	—
Arabe	129	—	826	—	616	—	1 571	—
Créole	63	—	2 353	—	1 861	—	4 277	—
Chinois	453	—	2 152	—	315	—	2 920	—
Vietnamien	—	—	4	—	775	—	779	—
Autres	465	—	2 418	—	2 456	—	5 339	—
Grand Total	**13 182**	**100,0**	**74 177**	**100,0**	**52 763**	**100,0**	**140 122**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 B

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal (catholique)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	9 685	82,3	51 461	76,6	38 952	77,2	100 098	77,3
Anglais	390	3,3	2 299	3,4	1 231	2,4	3 920	3,0
Langues amérindiennes	—	—	8	—	4	—	12	—
Allophones	1 689	14,4	13 442	20,0	10 259	20,4	25 390	19,7
Italien	253	—	2 566	—	1 683	—	4 502	—
Grec	48	—	484	—	552	—	1 084	—
Allemand	20	—	73	—	69	—	162	
Polonais	49	—	359	—	159	—	567	—
Hébreu	—	—	17	—	30	—	47	—
Espagnol	264	—	1 917	—	1 486	—	3 667	—
Portugais	237	—	1 607	—	795	—	2 639	—
Arabe	109	—	739	—	602	—	1 450	—
Créole	63	—	2 353	—	1 861	—	4 277	—
Chinois	453	—	2 152	—	315	—	2 920	—
Vietnamien	—	—	4	—	775	—	779	—
Autres	189	—	1 171	—	1 932	—	3 192	—
Grand Total	**11 764**	**100,0**	**67 210**	**100,0**	**50 446**	**100,0**	**129 420**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 C

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	6 281	81,4	30 491	73,2	24 509	74,7	61 281	74,6
Anglais	179	2,3	966	2,4	563	1,7	1 708	2,1
Langues amérindiennes	—	—	4	—	2	—	6	—
Allophones	1 254	16,3	10 160	24,4	7 733	23,6	19 147	23,3
Italien	173	—	1 770	—	1 158	—	3 101	—
Grec	31	—	327	—	382	—	740	—
Allemand	16	—	51	—	30	—	97	—
Polonais	32	—	191	—	104	—	327	—
Hébreu	—	—	6	—	3	—	9	—
Espagnol	220	—	1 557	—	1 150	—	2 927	—
Portugais	217	—	1 453	—	719	—	2 389	—
Arabe	56	—	388	—	394	—	838	—
Créole	57	—	2 274	—	1 798	—	4 129	
Chinois	452	—	2 139	—	315	—	2 906	—
Vietnamien	—	—	—	—	775	—	775	—
Autres	—	—	4	—	905	—	909	—
Grand Total	**7 710**	**100,0**	**41 617**	**100,0**	**32 805**	**100,0**	**82 142**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 D

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Jérome-Le Royer

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	1 262	90,8	7 339	86,5	5 044	85,3	13 645	86,45
Anglais	20	1,4	88	1,1	41	0,7	149	0,09
Langues amérindiennes	—	—	1	—	1	—	2	—
Allophones	108	7,8	1 051	12,4	824	14,0	1 983	12,56
Italien	51	—	566	—	390	—	1 007	—
Grec	2	—	12	—	8	—	22	—
Allemand	—	—	3	—	16	—	19	—
Polonais	4	—	26	—	12	—	42	—
Hébreu	—	—	—	—	—	—	—	—
Espagnol	8	—	95	—	98	—	201	—
Portugais	7	—	59	—	31	—	97	—
Arabe	3	—	64	—	49	—	116	—
Créole	4	—	75	—	61	—	140	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	29	—	151	—	159	—	339	—
Grand Total	**1 390**	**100,0**	**8 479**	**100,0**	**5 910**	**100,0**	**15 779**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 E

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Sainte-Croix

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	382	63,3	2 710	66,6	1 900	63,0	4 992	64,9
Anglais	25	4,2	230	5,7	119	3,9	374	4,9
Langues amérindiennes	—	—	1	—	0	—	1	—
Allophones	196	32,5	1 130	27,7	1 000	33,1	2 326	30,2
Italien	7	—	34	—	30	—	71	—
Grec	7	—	82	—	116	—	205	—
Allemand	2	—	—	—	8	—	10	—
Polonais	2	—	40	—	10	—	52	—
Hébreu	—	—	8	—	20	—	28	—
Espagnol	18	—	139	—	149	—	306	—
Portugais	4	—	20	—	7	—	31	—
Arabe	33	—	185	—	97	—	315	—
Créole	2	—	4	—	—	—	6	—
Chinois	1	—	13	—	—	—	14	—
Vietnamien	4	—	—	—	—	—	4	—
Autres	116	—	605	—	563	—	1 284	—
Grand Total	**603**	**100,0**	**4 071**	**100,0**	**3 019**	**100,0**	**7 693**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 F

Distribution de la population scolaire selon le niveau de la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Baldwin-Cartier

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	777	79,7	4 781	78,2	2 802	78,8	8 360	78,5
Anglais	128	13,2	781	12,8	350	9,9	1 259	11,9
Langues amérindiennes	—	—	1	—	0	—	1	—
Allophones	70	7,1	550	9,0	402	11,3	1 022	9,6
Italien	2	—	31	—	19	—	52	—
Grec	5	—	35	—	32	—	72	—
Allemand	2	—	19	—	14	—	35	—
Polonais	6	—	46	—	19	—	71	—
Hébreu	—	—	3	—	6	—	9	—
Espagnol	6	—	62	—	56	—	124	—
Portugais	3	—	33	—	17	—	53	—
Arabe	16	—	87	—	54	—	157	—
Créole	—	—	—	—	—	—	—	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	30	—	234	—	185	—	449	—
Grand Total	**975**	**100,0**	**6 113**	**100,0**	**3 554**	**100,0**	**10 642**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 G

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Sault-Saint-Louis

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	636	88,3	3 993	85,4	2 820	87,8	7 449	86,5
Anglais	29	4,1	187	4,1	128	4,0	344	4,1
Langues amérindiennes	—	—	—	1	—	1	—	2
Allophones	55	7,6	492	10,5	263	8,2	810	9,4
Italien	20	—	164	—	86	—	270	—
Grec	2	—	24	—	12	—	38	—
Allemand	—	—	—	—	—	—	—	—
Polonais	4	—	56	—	14	—	74	—
Hébreu	—	—	—	—	1	—	1	—
Espagnol	11	—	52	—	26	—	89	—
Portugais	6	—	41	—	19	—	66	—
Arabe	1	—	14	—	8	—	23	—
Créole	—	—	—	—	2	—	2	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	11	—	141	—	95	—	247	—
Grand Total	**720**	**100,0**	**4 673**	**100,0**	**3 212**	**100,0**	**8 605**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 H

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Verdun

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	347	95,8	2 147	95,5	1 877	96,5	4 371	95,9
Anglais	9	2,4	47	2,1	30	1,5	86	2,0
Langues amérindiennes	—	—	—	—	—	—	—	—
Allophones	6	1,8	55	2,4	37	2,0	98	2,1
Italien	—	—	1	—	—	—	1	—
Grec	1	—	4	—	2	—	7	—
Allemand	—	—	—	—	1	—	1	—
Polonais	1	—	—	—	—	—	1	—
Hébreu	—	—	—	—	—	—	—	—
Espagnol	1	—	12	—	7	—	20	—
Portugais	0	—	1	—	2	—	3	—
Arabe	—	—	1	—	—	—	1	—
Créole	—	—	—	—	—	—	—	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	3	—	36	—	25	—	64	—
Grand Total	**362**	**100,0**	**2 249**	**100,0**	**1 944**	**100,0**	**4 555**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 I

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal (protestant)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	636	44,7	3 157	45,3	874	37,7	4 667	43,6
Anglais	274	19,2	1 250	18,0	283	12,2	1 807	16,9
Langues amérindiennes	—	—	3	—	4	—	7	—
Allophones	512	36,1	2 557	36,7	1 156	50,1	4 225	39,5
Italien	7	—	51	—	26	—	84	—
Grec	107	—	659	—	360	—	1 126	—
Allemand	—	—	18	—	7	—	25	—
Polonais	7	—	49	—	10	—	66	—
Hébreu	3	—	62	—	59	—	124	—
Espagnol	81	—	372	—	151	—	604	—
Portugais	11	—	12	—	5	—	28	—
Arabe	20	—	87	—	14	—	121	—
Créole	—	—	—	—	—	—	—	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	276	—	1 247	—	524	—	2 047	—
Grand Total	**1 422**	**100,0**	**6 967**	**100,0**	**2 317**	**100,0**	**10 706**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 J

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (C.E.P.G.M.)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	612	50,2	3 018	50,3	832	39,1	4 462	47,7
Anglais	126	10,3	618	10,3	187	8,8	931	10,1
Langues amérindiennes	—	—	2	—	3	—	5	—
Allophones	481	39,5	2 361	39,4	1 107	52,1	3 949	42,2
Italien	7	—	49	—	26	—	82	—
Grec	107	—	638	—	353	—	1 098	—
Allemand	—	—	10	—	4	—	14	—
Polonais	7	—	45	—	10	—	62	—
Hébreu	3	—	53	—	53	—	109	—
Espagnol	81	—	367	—	150	—	598	—
Portugais	11	—	12	—	5	—	28	—
Arabe	20	—	64	—	14	—	98	—
Créole	—	—	—	—	—	—	—	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	245	—	1 123	—	492	—	1 860	—
Grand Total	**1 219**	**100,0**	**5 999**	**100,0**	**2 129**	**100,0**	**9 347**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 K

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle dans le secteur français, 1986-1987

Région administrative : Île de Montréal

Commission scolaire : Lakeshore

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle		Primaire		Secondaire		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	24	11,8	139	14,4	42	22,3	205	15,08
Anglais	148	72,9	632	65,3	96	51,1	876	64,42
Langues amérindiennes	—	—	1	—	1	—	2	—
Allophones	31	15,3	196	20,2	49	26,6	276	20,30
Italien	—	—	2	—	—	—	2	—
Grec	—	—	21	—	7	—	28	—
Allemand	—	—	8	—	3	—	11	—
Polonais	0	—	4	—	0	—	4	—
Hébreu	—	—	9	—	6	—	15	—
Espagnol	—	—	5	—	1	—	6	—
Portugais	—	—	—	—	—	—	—	—
Arabe	—	—	23	—	—	—	23	—
Créole	—	—	—	—	—	—	—	—
Chinois	—	—	—	—	—	—	—	—
Vietnamien	—	—	—	—	—	—	—	—
Autres	31	—	124	—	32	—	187	—
Grand Total	**203**	**100,0**	**968**	**100,0**	**188**	**100,0**	**1 359**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

TABLEAU 7 L

Distribution de la population scolaire selon le niveau et la langue maternelle, dans le secteur public français, 1986-1987

Ensemble du Québec (catholique et protestant)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle (1,2)		Primaire (3)		Secondaire (4)		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	83 633	95,0	474 018	94,3	315 144	95,3	872 795	94,4
Anglais	1 524	1,7	7 707	1,6	3 330	0,4	12 561	1,5
Langues amérindiennes	35	—	439	—	585	—	1 059	—
Allophones	2 861	3,3	20 504	4,1	14 445	4,3	37 810	4,1
Total	**88 053**	**100,0**	**502 668**	**100,0**	**330 504**	**100,0**	**924 225**	**100,0**

Ensemble du Québec (catholique)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle (1,2)		Primaire (3)		Secondaire (4)		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	82 605	96,0	468 501	95,2	313 609	95,0	864 715	95,2
Anglais	1 143	1,4	6 107	1,3	2 979	1,2	10 229	1,2
Langues amérindiennes	35	—	430	—	573	—	1 038	—
Allophones	2 233	2,6	17 180	3,5	13 097	3,8	32 510	3,6
Total	**86 016**	**100,0**	**492 218**	**100,0**	**330 258**	**100,0**	**908 492**	**100,0**

Ensemble du Québec (protestant)

Niveaux / Langues maternelles	Prématernelle et maternelle (1,2)		Primaire (3)		Secondaire (4)		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Français	1 028	50,5	5 517	52,8	1 535	47,3	8 080	51,4
Anglais	381	18,7	1 600	15,4	351	11,2	2 332	14,9
Langues amérindiennes	—	—	9	—	12	—	21	—
Allophones	628	30,8	3 324	31,8	1 348	41,5	5 300	33,7
Total	**2 037**	**100,0**	**10 450**	**100,0**	**3 246**	**100,0**	**15 733**	**100,0**

Source : *Fichier élèves standard*, M.É.Q.

LETTRES
de la
COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES
DU GRAND MONTRÉAL

. à Monsieur André Beauchesne
Collectif de recherches
interculturelles
Université de Sherbrooke

. à Monsieur Guy Rocher
Centre de recherche en droit public
Université de Montréal

COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES
DU GRAND MONTRÉAL

THE PROTESTANT SCHOOL BOARD
OF GREATER MONTREAL

1985-01-30

Monsieur Guy Rocher,
Professeur titulaire,
Centre de recherche en droit public,
Université de Montréal,
C.P. 6128, Succursale "A",
Montréal, Québec H3C 3J7.

Monsieur,

Votre projet de recherche a été longuement discuté lors des réunions régulières du Conseil des Cadres de la C.E.P.G.M. tenues les mardis 22 et 29 janvier 1985.

J'ai le regret de vous rapporter que le Conseil des Cadres a décidé de ne pas recommander à la Commission scolaire de vous octroyer la permission de conduire votre recherche dans nos écoles. La raison de ce refus tient au fait que votre projet de recherche porte sur la loi 101. En conséquence ce projet ne peut avoir de suite favorable à la C.E.P.G.M.

Il ne nous reste donc qu'à vous souhaiter bonne chance dans vos démarches auprès des autres Commissions scolaires et vous assurer que tout autre projet n'impliquant pas la loi 101 sera favorablement considéré par le Conseil des Cadres de la C.E.P.G.M.

En vous remerciant d'avoir pensé à notre Commission scolaire pour votre recherche, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Le Président du Comité de Recherche,

Félix Méloul.

FM/aa

c.c. Mme. M. Ferlande
M. M.R. Fox
M. K.I. Trasler

COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES
DU GRAND MONTRÉAL

THE PROTESTANT SCHOOL BOARD
OF GREATER MONTREAL

1985-04-24

Monsieur André Beauchesne
Directeur du CRI
Pavillon J.S. Bourque
C.P. 5
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec
J1K 2R1

Monsieur,

Votre projet de recherche a été longuement discuté lors des réunions régulières du Comité des affaires éducatives et du Conseil des Commissaires de la C.E.P.G.M. tenues le jeudi 7 et le mercredi 27 mars 1985, respectivement.

J'ai le regret de vous rapporter que le Conseil des Commissaires a décidé de ne pas vous octroyer la permission de conduire votre recherche dans nos écoles. La raison de ce refus tient au fait que votre projet est relié à la loi 101 et, de plus, taxerait lourdement les élèves de nos écoles multiethniques où deux recherches similaires ont déjà été autorisées. En conséquence ce projet ne peut avoir de suite favorable à la C.E.P.G.M.

Il ne nous reste donc qu'à vous souhaiter bonne chance dans vos démarches auprès des autres Commissions scolaires et vous assurer que tout autre projet n'impliquant pas la loi 101 et notre clientèle multiethnique sera favorablement considéré par le Comité de Recherche pour une éventuelle soumission au Conseil des Commissaires.

En vous remerciant d'avoir pensé à notre Commission scolaire pour votre recherche, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Le Président du Comité de Recherche,

Félix Méloul

FM/rmm

c.c. M. M.R. Fox
M. K.I. Trasler
M. G.G. Auchinleck

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, André et al., Étude des familles italo-québécoises dont les enfants suivent les cours de langue d'origine du Patronat italo-canadien pour l'assistance aux immigrants (P.I.C.A.I.), gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1984, 106 pages.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL, Éduquer à la ville ou l'École montréalaise, Propositions de l'Alliance pour une politique d'enseignement en milieu urbain, Montréal, l'Alliance, 1986, 20 pages.

ALPHALHAO, J. Antonio et Victor, M.P. DA ROSA, Les Portugais du Québec, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979, 318 pages.

ANDREANI, Pierre, Helga FEIDER, Marcelle HARDY-ROCH, Anne-Marie LORTIE, avec la collaboration de Marie-Christine CLÉMENT, Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978, 155 pages.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, Commission permanente de la culture, Étude de l'impact culturel, social et économique des tendances démographiques actuelles sur l'avenir du Québec comme société distincte, Québec, Assemblée nationale, Secrétariat des Commissions, 1985, 112-[12] pages.

ATTAR, Robert, Le retard scolaire chez les jeunes immigrants, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1982.

BAILLARGEON, Mireille et Gisèle STE-MARIE, Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec, Cahier n° 2, gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1984, 48 pages.

BEAUCHESNE, André, Rapport sur la situation actuelle en perfectionnement et en formation des intervenants scolaires à l'éducation interculturelle au Québec, Ottawa, Secrétariat d'État, Direction du multiculturalisme, 1984, 12 pages.

BEAUCHESNE, André et Hélène HENSLER, L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : Situation du français et intégration psychosociale des élèves, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 25, 1987, 618 pages.

BÉDARD, Édith et Daniel MONNIER, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V, tome I, Québec, Éditeur officiel, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 9, 1981, 164 pages.

BENJAMIN, Claire, "Considération sur l'évolution démographique de la population haïtienne au Québec", gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1983, (document de travail), 20 pages.

BENJAMIN, Claire, "Les entrées internationales au Québec", dans : gouvernement du Québec, Bureau de la statistique du Québec, Démographie québécoise : passé, présent, perspective, Québec, B.S.Q., 1983, xxxii - 457 pages.

BERQUE, Jacques, L'immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, Centre national de documentation pédagogique, 1985, 119 pages.

BROCHU, Ginette H. et Maurice CHALOM, Autrement au Québec, Matériaux pour une éducation interculturelle, Montréal, Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes, 1985, 244 pages.

BROCHU, Ginette H. et Maurice CHALOM, Impact de la multiethnicité en milieu scolaire : Deux études de cas, Université de Montréal, Centre de recherches Caraïbes, 1985, 100 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.É.C.M., Montréal, C.É.C.M., 1984, 45 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, Ensemble, semblables et différents, Programme d'éducation interculturelle, cours optionnel, secondaire, 1985, 73 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Services pédagogiques aux élèves des communautés culturelles, année scolaire 1986-1987, document d'information, Montréal, C.É.C.M., 1986, 21 pages (annexes).

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, Service aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission, Rapport sur la population scolaire d'origine ethnique en 1985-1986, C.É.C.M., décembre 1986, 35 pages.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, Avis du Conseil de la langue française au ministre responsable de la Charte de la langue française sur la loi 101 et l'avenir de la langue française au Québec, Avis adopté par le Conseil le 7 novembre 1983, Québec, Conseil de la langue française, collection "Notes et Documents" nº 37, 116 pages (annexe).

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal, Québec, Conseil de la langue française, collection "Notes et Documents" nº 63, 1987, 72 pages.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique : Contributions à une réflexion, Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française", nº 29, 1987, 360 pages.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL, Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais, Rapport d'un groupe de travail (1978-1979), C.S.I.M., 1981, 20 pages.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL, Six monographies sur des écoles de l'île de Montréal, collections "Vécu scolaire" et "L'école et son milieu", Montréal, C.S.I.M., 1984.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL, Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du Conseil scolaire de l'île-de-Montréal et classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation, C.S.I.M., avril 1984, 53 pages.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL, Profil d'une communauté ethnique de Montréal, série de 13 monographies, Montréal, C.S.I.M., 1984, accompagnée d'un guide d'utilisation par Zita de KONINCK, 1985, 93 pages.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE-DE-MONTRÉAL, Présence des communautés culturelles sur le territoire couvert par le C.S.I.M., première étape, Montréal, C.S.I.M., avril 1986.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, L'éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation, 1983, 51 pages.

CONSTANTINIDES, Stéphanos, Les Grecs du Québec, Analyse historique et sociologique, Montréal, Éditions O METOIKOS - Le Métèque, 1983, 248 pages.

COOPÉRATION NORD-SUD EN ÉDUCATION, avec l'Association des directeurs d'école de Montréal et l'Alliance des professeurs de Montréal (C.E.Q.), Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la C.É.C.M., vol. I : Les directions d'écoles et de centres d'éducation des adultes, octobre 1986, 722 pages, (annexe); vol. II : Les enseignants et enseignantes, octobre 1986, 24 pages (annexe).

COULOMBE, Françoise, Données factuelles concernant le personnel d'origine ethnique étrangère, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des ressources humaines, Bureau de développement, mars 1986.

CRESPO, Manuel et Claude LESSARD, Éducation en milieu urbain, Montréal, Presse de l'Université de Montréal, 1985, 458 pages.

DE KONINCK, Zita, Aujourd'hui, c'est fête! Guide d'activités autour des fêtes de différents pays, printemps-été, primaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985, 249 pages.

DESHAIES, Denise et Josianne F. HAMERS, Étude de l'effet des activités d'échange biculturel sur l'attitude des élèves de l'élémentaire envers les membres de l'autre groupe culturel et envers l'apprentissage de la langue seconde, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1977, 76 pages (appendices).

EDWARDS John (ed.), Linguistic Minorities, Policies and Pluralism, London, Academic Press, 1984, 320 pages.

FERLAND, Mireille, sous la direction de Guy ROCHER, La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique : Perceptions des intervenants, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers de la langue française", nº 26, 1987, 97 pages.

FOULON-BÉNES, Marie-France, Recherche sur le retard scolaire des jeunes immigrants au niveau secondaire, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de l'accueil, 1980.

GEORGEAULT, Pierre, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II, tome II, Québec, Éditeur officiel, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 10, 1981, 158 pages.

GOLLNICK, M. Donna et C. Philip CHIUN, Multicultural Education in a Pluralistic Society, Gosby Co., 1983, 332 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Charte de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, 45-XIV pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Plan de développement de l'enseignement des langues, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation, supplément nº 21, avril 1973, 4 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Bureau des services aux communautés culturelles, Évaluation de la mise en place des nouvelles mesures (classes de francisation), janvier 1982, document 51-6048, 7 pages (annexes).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Bureau des services aux communautés culturelles, L'évaluation de la compréhension du français oral chez les élèves d'origine portugaise inscrits dans les classes d'accueil et de francisation, Montréal, M.É.Q., mai 1982, document 51-6074, 39 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Bureau des services aux communautés culturelles, Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) : État de la situation, Montréal, M.É.Q., janvier 1983, document 51-6103, 22 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des régions, Services éducatifs aux communautés culturelles, Les classes d'accueil, les classes de francisation, l'enseignement des langues d'origine 1973-1984, octobre 1984, 13 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, L'école québécoise et les communautés culturelles, Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, M.É.Q., 1985, 180 pages (annexe).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des régions, Services éducatifs aux communautés culturelles, Rapport annuel 1985-1986, 1986, 85 pages (annexes).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Compilations statistiques informatisées, non publiées, données provisoires pour l'année 1986- 1987.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Autant de façons d'être Québécois : Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, Québec, M.C.C.I., 1983, 88 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Consultation sur les niveaux d'immigration, Évolution de l'immigration internationale au Québec depuis 1975, Montréal, M.C.C.I., 1986, 35 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère du Développement culturel et scientifique, La politique québécoise de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, 67 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministre d'État au Développement culturel, La politique québécoise du développement culturel, Québec, Éditeur officiel, 1978, 2 vol., 472 pages.

HENSLER, Hélène et Danielle RAYMOND, "Les convergences des nouveaux programmes du primaire et leurs implications pratiques", Vie pédagogique 41, mars 1986, pp. 8-12.

INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE, Migrations et communautés culturelles, Québec, I.Q.R.C., Montréal, Leméac, collection "Questions de culture", nº 2, 1982, 157 pages.

IOANNOU, Tina, La communauté grecque du Québec, Institut québécoise de recherche sur la culture, collection "Identité et changements culturels", nº 4, 1983, 333 pages.

Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol. V, nºs 3, 4 et 5, 1984.

JUTEAU-LEE, Danielle (compilatrice), Frontières ethniques en devenir, Société canadienne d'études ethniques VII, Université d'Ottawa, 1979, 197 pages.

LABBÉ, Thérèse, Recherche effectuée auprès des élèves qui ont quitté l'école secondaire du Nouveau Monde au cours de l'année 1979-1980, après leur stage en classe d'accueil, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1981.

LABRIE, Normand, La vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-133, 1984, 97 pages.

LAHAIE, Noëlla, Outils pédagogiques pour une école multiethnique en milieu défavorisé, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1985, 153 pages (guides pédagogiques et cahier de l'élève).

LAPERRIERE, Anne, L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : Une recherche exploratoire, Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal, 1983, 76 pages.

LAPERRIERE, Anne, "L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires montréalais : Vers une autre école?" Cahiers de recherche sociologique, vol. II, nº 2, septembre 1984, pp. 91-113.

LAVOIE-GAUTHIER, Lise et Johane TREMBLAY, Orientations de la Commission des écoles catholiques de Montréal en regard de l'éducation interculturelle, C.É.C.M., Service des études et Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 12 pages (annexe), document approuvé par le Conseil des Commissaires le 2 juin 1986.

LE CORRE, René et Danielle CÔTÉ, La situation linguistique dans les établissements d'enseignement, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1983, V-62 pages.

LEFEBVRE, Marie-Louise, Huguette RUIMY VAN DROMME et Léon VAN DROMME, "L'école et l'intégration des communautés ethnoculturelles au Québec : Une étude des perceptions des leaders ethniques", Montréal, Université du Québec à Montréal et Université McGill, projet de recherche sur l'éducation des minorités, 1985, 44 feuillets (annexes).

LÉVESQUE, Mireille, L'égalité des chances en éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, 1979, 132 pages.

LIMOGES, J. et A. BEAUCHESNE, avec la collaboration de M. BOUCHER, Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations interethniques en milieu scolaire secondaire, C.R.I.E., Université de Sherbrooke, 1983, 107 pages.

LIMOGES, J., A. BEAUCHESNE, R. CORMIER et D. Paul, Étude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois, Première partie : justification et élaboration du cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions entre les ethnies en milieux scolaires québécois, Rapport annuel 1981-1982, C.R.I.E., Sherbrooke, 1983, 182 pages.

LOCHER, Uli, Mélanie LANGE et Pierre GEORGEAULT, Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial, Conscience linguistique des jeunes Québécois, tome III, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 13, 225 pages.

MAJOR, Henriette et Sylvie GAGNON, Recueil de textes français destinés aux élèves des communautés culturelles, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1986, 596 pages.

MALLEA, R. John et Edward C. SHEA, Multiculturalism and Education, A Selected Bibliography, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education et Ontario ministry of Culture and Recreation, Informal Series 9, 1979, Section c : Language and Education, pp. 51-83.

MAYER-RENAUD, Micheline, Monique BERTHIAUME et Jean RENAUD, La distribution de la pauvreté et de la richesse dans les régions urbaines du Québec, Portrait de la région de Montréal, Conseil régional de la santé et des services sociaux, Centre de services sociaux du Grand Montréal, février 1986, 109 pages (annexes).

McANDREW, Marie, "Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multiethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec", projet de recherche sur l'éducation des minorités, Montréal, Université du Québec à Montréal et Université McGill, 1985, 98 feuillets.

MONNIER, Daniel, La perception de la situation linguistique par les Québécois, sondage, Québec, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, collection "Documentation du Conseil de la langue française", nº 23, 1986, 78 pages.

NOËL, Pierre, Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission, août 1984, 26 pages.

OUELLET, Fernand, "Éducation interculturelle, compréhension interculturelle et communication interculturelle : Essai de clarification des concepts", C.R.I.E., Sherbrooke, 1984, 40 feuillets (version préliminaire).

PAINCHAUD, Gisèle, Alison D'ANGLEJAN et Claude RENAUD, Acquisition du français par des immigrants adultes au Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1984, 86 pages.

PELLETIER, Guy et Manuel CRESPO, Le jeune immigrant dans le système scolaire, Étude socioscolaire réalisée sur les finissants des classes d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal, C.É.C.M., 1979, 210 pages.

PRETCEILLE, Martine A., "L'interculturel au niveau de l'école : Finalités et lignes directrices", dans : Introduction aux études interculturelles, Rapport de l'Unesco, Paris, 1980, pp. 139-157.

PRETCEILLE, Martine A., Des enfants non francophones à l'école : Quel apprentissage? Quel français? Paris, Colin, Cahiers de pédagogie moderne nº 66, s.d., 173 pages.

PRIMEAU, Jacques, "Situation résultant de la présence des Néo-Québécois dans huit écoles françaises de la Commission des écoles catholiques de Montréal", Université de Montréal, thèse de maîtrise, 1978, 126 feuillets (annexe).

PROULX, Jean-Pierre, "L'affichage bilingue, II. Les quartiers anglophones sont en fait multilingues", Le Devoir, 28 mai 1986.

QUÉBEC FRANÇAIS, "Accueillir les allophones", nº 53, mars 1984, pp. 40-67.

REVUE PLURIEL, C.R.I.S.P.A., "La France au pluriel", colloque, Paris, l'Harmattan, 1984, 255 pages.

SÉNÉCHAL, Gilles, Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 30, 1987 (à paraître).

SERVICE À LA FAMILLE CHINOISE DU GRAND MONTRÉAL, "Proposition sur la prestation de services multiculturels présentée par la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal à la communauté chinoise", version préliminaire, 24 septembre 1985.

SHAPSON, Stan et Vincent D'OYLEY (ed.), Bilingual and Multicultural Education : Canadian Perspectives, England, coll. Multilingual Matters , nº 15, 170 pages.

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉ, "Enjeux ethniques, Production de nouveaux rapports sociaux", vol. XV, nº 2, octobre 1983, 174 pages.

ST-GERMAIN, Claude, La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, 1971-1972 à 1978-1979, Québec, Conseil de la langue française, collection "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 3, 1980, X-117 pages.

TURCOTTE, Yvan, Évaluation des populations des communautés noires, gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, 1984.

UNESCO, Introduction aux études interculturelles, Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures, Unesco 1976-1980, Paris, 1980, 225 pages.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, Famille Formation des maîtres, "Certificat de premier cycle en éducation interculturelle", projet de programme, sommaire du projet, janvier 1987, 22 feuillets (projet accepté comme avant-projet par l'U.Q.A.M.).

VELTMAN, Calvin et Tina IOANNOU, Les Grecs du quartier Parc-Extension : Insertion linguistique dans la société d'accueil, Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation, 1984, 106 pages.

VELTMAN, Calvin et Odette PARÉ, L'insertion socio-linguistique des Québécois d'origine portugaise, Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation et Université du Québec à Montréal, 1985, 113 pages.

VILLATA, Bruno, Bilinguisme et problématique des langues ethniques, enquête sur le comportement linguistique des jeunes Montréalais d'origine italienne, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, B-149, 1985, 202 pages.

WARNER, Louise, Profil de la communauté noire anglophone du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1983, 56 pages.

WOLFGANG, Aarowed, Education of Immigrants Students, Issues and Answers, Toronto, O.I.S.E., 1975, 224 pages.